La marca indeleble de género

UN INSUMO PEDAGÓGICO PARA LA ESCUELA

Compilación:
Amalfi Cerpa Jiménez
Belkis Gimena Briceño Ruiz
Carolina Sarria Julio
Francy Yamile Franco Rueda
Imelda Arana Sáenz
José Raúl Ruiz
Marlén Cuestas Cifuentes
Ana Victoria Niño Rincón

REDEG
Red de Docentes para la Equidad de Género en la Educación de Bogotá

Con el apoyo de:
ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS
EDUCACIÓN - Secretaría de Educación,
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

REDEG

Red de Docentes para la Equidad de Género en la Educación de Bogotá

La marca indeleble de género

UN INSUMO PEDAGÓGICO PARA LA ESCUELA

Compilación:
Amalfi Cerpa Jiménez
Belkis Gimena Briceño Ruiz
Carolina Sarria Julio
Francy Yamile Franco Rueda
Imelda Arana Sáenz
José Raúl Ruiz
Marlén Cuestas Cifuentes
Ana Victoria Niño Rincón

La marca indeleble de género
un insumo pedagógico para la escuela
Red Distrital de Docentes para la Equidad de Género en la Educación REDEG

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Secretaría de Educación del Distrito, SED
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Alcalde Mayor de Bogotá — Enrique Peñalosa Londoño

© Compilación
Amalfi Cerpa Jiménez ~ Belkis Gimena Briceño Ruiz ~ Carolina Sarria Julio ~ Francy Yamile Franco Rueda ~ Imelda Arana Sáenz ~ José Raúl Ruiz ~ Marlén Cuestas Cifuentes ~ Ana Victoria Niño Rincón

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Secretaria de Educación del Distrito Capital	Claudia Puentes Riaño
Subsecretaria de Calidad y Pertinencia	Patricia Castañeda Paz
Directora de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas	María Alicia Naranjo Mesa

© IDEP

Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirectora Académica	Juliana Gutiérrez Solano
Asesor de Dirección	Edwin Ferley Ortiz Morales

EQUIPO DE TRABAJO

Secretaría de Educación del Distrito, SED	Gina Moreno, Julia Liliana Ríos Herrera, Mireya González Lara, Mónica Ruan García Herreros, Oscar Eduardo Alba Niño
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP	Amanda Cortés Salcedo, Bethy Blanco

La presente publicación se produce en el marco de las actividades para el apoyo a redes, colectivos y semilleros escolares de investigación de docentes y directivos docentes del Distrito, según lo establecido en el Convenio Interadministrativo 877686 de 2019, suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito, a través de Subsecretaría de Calidad y Pertinencia - Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.

Libro ISBN impreso	978-958-5485-86-0
Libro ISBN digital	978-958-5485-87-7
Primera edición	Año 2019
Ejemplares	550
Coordinación Editorial	Corporación Magisterio
Ilustración de cubierta	Estefanía Jaimes
Ilustraciones interiores	Yohnathan Virgüez

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Secretaría de Educación del Distrito, SED
Avenida Calle 26 No. 66-63.
Teléfono: (57-1) 324 1000
www.educacionbogota.edu.co

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

Amalfi Cerpa Jiménez

Feminista, afrodescendiente y madre cabeza de familia. Magíster en Estudios de Género e Historiadora de la Universidad Nacional de Colombia. Diseñadora Gráfica del Instituto de Artes Visuales de Quito. Docente de Ciencias Sociales del Colegio Rural Pasquilla – IED, Localidad Ciudad Bolívar. Ganadora, junto a un grupo de maestras, del Premio Santillana 2017, con el proyecto transversal "Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz", uno de cuyos ejes principales es la equidad de género, dentro y fuera del aula de clases.

Belkis Gimena Briceño Ruiz

Licenciada de Educación Especial. Especialista en Comunicación Aumentativa y Alternativa. Maestra en Musicoterapia. Docente catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional desde 2004. Docente de planta de la Secretaría de Educación del Distrito. Actualmente labora como docente de aula en nivel preescolar en el Colegio Antonio Nariño de la localidad de Engativá.

Carolina Sarria Julio

Maestrante en Ciencias Sociales con orientación en educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía. Orientadora SED. Bogotá.

Francy Yamile Franco Ruedas

Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del sector público en Bogotá.

Imelda Arana Sáenz

Máster en Estudios de las Mujeres de la Universidad de Barcelona. Magíster en Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Matemáticas y Física. Investigadora en temas de educación, mujer y género y derechos humanos. Consultora en temas de educación y derechos de las mujeres.

José Raúl Ruiz

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Licenciado en Biología. Docente del Instituto de Estudios en Familia de la Fundación Unimonserrate. Docente del programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Universidad del Tolima. Directivo docente de la Secretaría de Educación del Distrito. Investigador en el campo de familia, educación, género, niñez y juventud.

Marlén Cuestas Cifuentes

Doctora en Educación. Magíster en Educación con énfasis en Educación Comunitaria. Licenciada en Educación con especialidad en Filología e Idiomas. Docente catedrática en la Universidad Pedagógica Nacional. Docente en la Secretaría de Educación Distrital. Investigadora en campos temáticos de educación –escuela— género.

Ana Victoria Niño Rincón

Licenciada en Educación Preescolar. Dieciocho años de experiencia en aulas del Programa Volver a la Escuela en procesos básicos y de aceleración del aprendizaje. Actualmente labora como docente del Colegio Almirante Padilla de la localidad Usme.

Contenido

Presentación 11

Capítulo 1. La mujer y lo femenino en el espacio escolar 15

Resumen 15

Repensar el género, argumento inicial para la REDEG 15

Una impronta de acción, intercambio y producción colectiva 19

El género y su pertinencia en la política pública educativa 22

Enredándonos: posibilidad de reconocimiento 24

Capítulo 2. Horizontes de sentido para la transformación educativa: posicionamientos que emergen 33

Resumen 33

La emergencia del trabajo colectivo de la REDEG 34

Diálogos políticos, la crisis de la institución escolar y el horizonte del reconocimiento 37

De los discursos políticos que se estancan a las acciones políticas que trascienden 43

Horizontes teóricos compartidos y comprensiones políticas colectivas 45

Pedagogías alternativas de género, feministas y de la diferencia sexual 51

Capítulo 3. La diversidad humana en el campo educativo elemento central para la pedagogía 55

Resumen 55

¡Dominación y liberación! Vivencias y retos para el estudiantado en la escuela 56

Lo corpóreo, lo emocional y la sexualidad, dimensiones para el reconocimiento y el aprendizaje 71

Pedagogías y prácticas pedagógicas feministas. Autoafirmación del sujeto de la enseñanza: *maestras y maestros* 87

A manera de conclusión 110

Capítulo 4. La intención formativa con enfoque de género. Propuesta para la transformación curricular 113

Resumen 113

Una ruta para compartir 114

La vida como fenómeno interdisciplinar 116

Inicia la fractura epistemológica: campos de pensamiento 120

Acordando a partir de lo universal: bases comunes de aprendizaje 125

El conocimiento como escenario 127

Una propuesta más: método o modelo STEM/STEMA 128

Nace la propuesta a partir de lo interdisciplinar 129

Transformaciones curriculares para la equidad de género en la educación de Bogotá 130

Perspectiva interdisciplinar desde la REDEG 135

Habitar la escuela desde de las necesidades humanas 138

Para continuar 142

ANEXO 1. Actividades de aprendizaje para la transformación curricular por campos disciplinares. Experiencias en proceso de maduración 143

Referencias 159

Integrantes de la Red de Docentes para la Equidad de Género en la Educación, 2019 167

Tablas

Tabla 1. Propuesta de campos de pensamiento frente a las áreas y asignaturas que establece la Ley General de Educación 124

Tabla 2. Propuesta en discusión sobre la organización curricular por campos disciplinares 137

Campo disciplinar: Cultura y humanidades 143

Campo disciplinar: Ciencias de la naturaleza, matemática y tecnologías 146

Campo disciplinar: Ciencias sociales y políticas 148

Campo disciplinar: Educación corporal 154

Campo disciplinar: Orientación Escolar 156

Presentación

Los procesos de construcción de la memoria se configuran en una necesidad inaplazable para quienes tenemos interés en contribuir con nuevos horizontes de sentido en el ejercicio pedagógico y en los actos con los cuales educamos. Con este postulado en nuestra mirada colectiva, la Red de Docentes para la Equidad de Género en la Educación (REDEG) ha tomado la decisión de describir y compartir su experiencia y sus saberes, con el interés de mostrar y fortalecer el compromiso que un grupo de maestras y maestros del sector público de Bogotá ha venido forjando en la perspectiva de movilizar debates pedagógicos, didácticos y curriculares sobre prácticas que deconstruyan el sexismo y posibiliten una educación crítica, transformadora y emancipadora, que reconozca, valore y proyecte la voz de las mujeres y el pensamiento feminista sobre la acción educativa que adelantan las y los docentes en su compromiso con la emancipación y la libertad.

En esta senda, nuestra memoria pasa por compartir con lectoras y lectores cuatro momentos que consideramos constituyen un aporte concreto a las transformaciones pedagógicas que aspiramos proyectar, convocando a la comprensión, reflexión y modificación de prácticas docentes reproductivistas de relaciones de poder excluyentes y discriminatorias en la escuela.

En el primer momento, compartimos lo que implica construir una red como expresión de intereses, búsquedas y aspiraciones, en

el plano filosófico, político, organizativo y pedagógico de quienes reflexionan sobre su experiencia docente, el lugar de las mujeres y sus planteamientos políticos, en el contexto del sistema patriarcal hegemónico que ha naturalizado la dominación, la subordinación y la permanencia de prácticas que hacen que la escuela siga siendo un espacio poco afable, excluyente y lejano a las necesidades culturales de su población, especialmente de las mujeres y algunos sujetos feminizados. Junto al proceso de construcción de la REDEG, presentamos sus motivaciones y principales protagonistas de la convergencia de voluntades y acuerdos.

En el segundo momento planteamos la memoria de los procesos de búsqueda, discusión y concertación del horizonte político, conceptual y teórico que han transitado por los cuerpos, las reflexiones y las prácticas pedagógicas y didácticas de quienes conforman y aportan a la red. Presentamos debates, tensiones y reflexiones en constante devenir, atendiendo a las necesidades que la misma experiencia de la construcción en red fue exigiendo y entendiendo que existen múltiples formas, contenidos y lugares de enunciación epistemológica, política y social concreta, desde los cuales se han realizado los acercamientos al lugar diferencial de las mujeres, las niñas y las jóvenes en la escuela.

El tercer momento lo hemos dedicado a compartir consideraciones, reflexiones y análisis, presentes en las ponencias de docentes de la REDEG y algunas voces invitadas al Foro 2018 "Vivamos la Escuela, con Equidad de Género", convocado alrededor de experiencias pedagógicas con enfoque de género en diálogo ampliado con docentes y estudiantes de programas universitarios relacionados con educación.

En el cuarto momento, presentamos la formulación de una propuesta de transformación curricular como estrategia que posibilite —desde las prácticas cotidianas y mediante el debate institucional en el sector público— la generación de condiciones que permitan modificaciones concretas en las prácticas escolares, y a

partir de estas, también en las vidas, cuerpos y visiones de la sociedad. En esta vía, compartimos la importancia de la gestión y el diálogo con las políticas públicas y las entidades responsables de garantizar los derechos de todas y todos. Asimismo, análisis sobre la utilización de la denominada "ideología de género" para forjar posicionamientos y realineamientos de tendencias opuestas a derechos humanos y libertades —de organización, acción, movilización, sindicalización, libre opinión y determinación— principalmente de mujeres y otros sectores discriminados (campesinado; afrodescendientes, indígenas, comunidad LGBTI). Contexto en el que la REDEG agencia y produce nuevas comprensiones para la comunidad educativa; en especial, maestras y maestros.

Equipo Dinamizador, REDEG

Capítulo 1.
La mujer y lo femenino en el espacio escolar

Belkis Gimena Briceño Ruíz
Marlén Cuestas Cifuentes

Resumen

En el presente capítulo se describe el proceso de construcción de la REDEG, sus motivaciones y búsquedas en el plano político, organizativo y pedagógico. Igualmente, se cuestiona el lugar de las mujeres y sus planteamientos políticos en el contexto del sistema patriarcal hegemónico que ha naturalizado la dominación, la subordinación y la permanencia de prácticas que hacen que la escuela siga siendo un espacio excluyente y lejano a las necesidades culturales de su población, especialmente de las mujeres y algunos sujetos que han sido feminizados.

Repensar el género, argumento inicial para la REDEG

La mayoría de las maestras y los maestros que laboramos en la escuela pública identificamos en ella grandes posibilidades de transformación, pero también problemáticas de diversa índole; una de ellas, por su fuerza, su papel en el establecimiento, la naturalización y afectación en la construcción de subjetividades, es la visión androcéntrica generalizada del mundo, la cual se ha constituido en un enfoque casi exclusivo, en la cultura de Occidente. De ella emana una estructura educativa patriarcal que excluye aportes de

las personas que tradicionalmente han sido discriminadas y segregadas y que configura una educación sexista.

La tendencia histórica de los procesos escolares a estandarizar, homogeneizar y reproducir la cultura dominante ha silenciado la diferencia. Aún, cuando la escuela, de múltiples maneras, está habitada por la diversidad, no ha sido en su seno donde ha surgido la pregunta por el lugar diferencial de las mujeres, los sujetos feminizados y las niñas en el sistema escolar y el sistema social; sin embargo, las preguntas siempre han dialogado necesariamente con los pilares establecidos como determinantes de la vida escolar.

El movimiento feminista reconoce la importancia de la escuela como escenario político y cultural, por tanto, parte de su pensamiento político y filosófico ha puesto en el horizonte de sentido la pregunta por la pedagogía y la necesidad de postulados que desestructuren la reproducción y posibiliten críticamente un desarrollo de formación alternativa con acercamiento a la cultura, las ciencias, las artes y la configuración de ciudadanías. Como manifiesta Mañeru en *Amando la educación a pesar de todo* (2013),"cuando queremos algo que no existe, tenemos que fundarlo"(p. 43) Así, es tiempo de que la escuela posicione las temáticas relacionadas con la realidad de las mujeres y reconozca su capacidad para incidir y transformar los diferentes contextos, empezando por el escolar.

De la mano de maestras y maestros que, en sus desarrollos políticos, personales y colectivos, tuvieron encuentros con los pensamientos feministas, empiezan a establecerse momentos de reflexión en la práctica educativa en esa perspectiva. La necesidad de desarrollar acciones a partir de demandas que interpelen la cotidianidad de la escuela, desde horizontes de sentido del movimiento de mujeres y diversas subjetividades no heteronormadas es lo que hemos encontrado en el proceso de construcción de la red. Dicho proceso describe el encuadre sociopolítico de la particular experiencia de Bogotá de mediados de la década de los ochenta, cuando en el fragor de crecimiento del feminismo en América

Latina y el Caribe y del surgimiento del movimiento pedagógico en Colombia, un grupo de maestras de colegios distritales empieza a gestar la idea que dio origen a la Red de Docentes para la Equidad de Género de la Educación (REDEG).

Con su creación en 1985, la Comisión de Asuntos de la Mujer de la Asociación Distrital de Educadores (ADE) empieza a liderar un movimiento que inicialmente se centró en hacer visible la presencia de las mujeres educadoras en el movimiento sindical del magisterio y con el tiempo fue derivando en lucha para que la educación en la ciudad lograra contar con políticas y programas orientados a la superación de las inequidades y el sexismo que afectan a las mujeres en el sector educativo. De su interacción con el grupo Mujer y Sociedad de la Universidad Nacional —origen de la Escuela de Estudios de Género—, surgió la propuesta de impulsar cursos de capacitación válidos para el ascenso al Escalafón Nacional Docente entre 1991 y 1995, así como Programas de Formación Permanente de Docentes, (PFPD) entre 1996 y 2013.

Producto de dicha experiencia, en 2010, se obtuvo el compromiso de la Secretaría de Educación Distrital (SED) de adelantar acciones que permitieran constituir la Red de Docentes para la Equidad de Género en la Educación de Bogotá, que respondieran a los acuerdos y solicitudes establecidos mediante acta entregada al Director de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas por un grupo de docentes del PFPD finalizado en junio de 2009[1]. Durante 2010 y 2011 este grupo lideró la realización de

1 Las y los docentes participantes del PFPD "Pedagogía e inclusión social para la ciudadanía plena con enfoque de género" 2008-2009, firmaron lo que denominaron "Acta de nacimiento" de la Red de Docentes del Distrito Capital para la Equidad de Género en la Educación el 20 de junio de 2009. Dice el acta: "Nosotras y nosotros abajo firmantes, maestras y maestros de varios colegios de la capital, participantes en la versión 2008-2009 del PFPD PEDAGOGÍA E INCLUSIÓN SOCIAL PARA LA CIUDADANÍA PLENA CON ENFOQUE DE GÉNERO, hacemos público nuestro compromiso con el Plan Sectorial de Educación 2008-2012 'Educación de calidad para una Bogotá Positiva' y en particular con el programa Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor y su proyecto

encuentros de maestras y maestros que venían desarrollando experiencias relacionadas con la equidad de género y los derechos de las mujeres, con respaldo de la Dirección de Formación Docente y la Subsecretaría de Calidad de la SED.

Ese inicio marca la reflexión e indagación por el lugar de las mujeres y lo femenino en el espacio escolar y nos interpela en la relación con los discursos y prácticas que circulan sobre género en diferentes ámbitos en los que se encuentran las y los docentes. Además, permite establecer los recorridos en la trayectoria de construcción de la REDEG.

La aparición formal de la REDEG se da en 2013, con el"Reencuentro de la Red de Docentes para la Equidad de Género en la Educación", evento en el que participaron cuarenta y dos maestras y catorce maestros, y realizado en el marco de las actividades del primer equipo de género de la SED —inscrito en el Proyecto Diálogo Social de la Subsecretaría de Relaciones Interinstitucionales—, que constituyó el colectivo con el que la red inició sus acciones. Este evento permitió iniciar la discusión y hacer aportes en temáticas importantes para la red en ese momento, como: 1) Construcción y gestión del Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género (PETIG); 2) Acciones para la transformación de la cultura y la convivencia escolar; 3) Acciones para la

'Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género'. Hacer de ese compromiso parte integral de nuestra profesión y del proyecto social por una niñez y una juventud plenas, alegres y saludables; que puedan en ejercicio de sus derechos, desarrollar su potencial intelectual, biológico, emocional, psicoafectivo y corporal y expresivo; nos convoca a constituirnos en un colectivo que vele permanentemente porque la educación y la pedagogía sean fuente de inclusión social, ciudadanía plena y equidad de género en la ciudad. Por tal motivo, damos nacimiento a LA RED DE DOCENTES DEL DISTRITO CAPITAL PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN y, haremos llegar esta acta a la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la SED, en busca de su respaldo y apoyo, para la gestión de los proyectos que conjuntamente formularemos y ejecutaremos. En constancia firmamos, NOMBRE...COLEGIO... FIRMA Y CÉDULA".

transformación curricular; y 4) Empoderamiento de las mujeres como docentes.

En ese mismo año, se desarrolla un primer encuentro de Experiencias Pedagógicas para la Igualdad de Género en la Educación y se hace un taller de formación inicial, sobre la conceptualización de género y su incidencia en la educación, dirigido a docentes que iniciaban en la REDEG y la planta de personal del nivel central de la SED. Todo ello se convierte en insumo fundamental para iniciar la discusión sobre la mujer y lo femenino en el espacio escolar y establecer lineamientos de funcionamiento y reivindicación política.

Una impronta de acción, intercambio y producción colectiva

El segundo momento en la construcción de la REDEG lo constituyen los diferentes encuentros de experiencias pedagógicas para la igualdad de género y los encuentros internos que la red ha establecido anualmente. El Encuentro de Experiencias Pedagógicas para la Igualdad de Género en la Educación en 2013, dio inicio al intercambio y producción colectiva, de teorías y prácticas pedagógicas, entre las y los integrantes de la REDEG. Con ochenta y cinco asistentes y veinticinco experiencias distribuidas en ejes, como: transformación de procesos de formación desde las áreas disciplinares y transversales; transformación de perspectivas de corporalidad, subjetividad, identidad y sexualidad; y transformación cultural de las relaciones de género y educación incluyente; se abrió el debate sobre las apuestas de docentes de instituciones educativas distritales que venían integrando la perspectiva de género en las prácticas cotidianas de la vida escolar.

También, se debatió sobre el lugar de lo masculino y los hombres en los procesos de formación, la importancia del enfoque de género "como una apuesta emancipatoria en el ejercicio

pedagógico", el ideario político de la red y la interseccionalidad de los enfoques de género y étnico. Así mismo se dieron discusiones en torno a cómo trabajar el tema de la sexualidad y la diversidad sexual con los y las estudiantes, considerando las dificultades que reviste este en las instituciones educativas, el reconocimiento de los estereotipos que se ciernen alrededor de la diversidad sexual y, en especial, sobre la población LGBTI, la formación y sustentación teórica en la perspectiva de género, para fortalecer y desarrollar las experiencias de su transversalización en los colegios.

El conocimiento construido en los primeros encuentros dibujó un panorama tanto de avances en la materia, como de vacíos, preguntas y necesidades concretas que tienen maestras, maestros e instituciones educativas frente al proceso de transversalización del enfoque de género. El encuentro de experiencias abrió el diálogo y las puertas para la acción conjunta, hacia la continuidad de este proceso de construcción colectiva.

La REDEG trazó su primer plan de acción anual para 2014, en el cual se proyectaron cuatro encuentros para consolidar su organización interna y continuar su ideario; también planeó un encuentro internacional de docentes sobre "Experiencia Pedagógica, Equidad de Género e Inclusión Educativa", cuyo propósito principal fue propiciar intercambios de saberes entre docentes de preescolar, básica, media y superior de instituciones oficiales de Bogotá, con pares del país y el extranjero que estuviesen desarrollando experiencias pedagógicas orientadas a la equidad de género y la inclusión; además de brindar un espacio para el fortalecimiento académico de cada integrante de la red y de profesionales del nivel central, responsables de la implementación de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el sector educativo de la ciudad.

El encuentro tuvo tres mesas temáticas: políticas públicas en educación y género; género, diversidad y derechos; y prácticas pedagógicas en equidad de género e inclusión. Contó con las

experiencias internacionales: *Prácticas de las mujeres que dan sentido a la educación,* de María Milagros Montoya Ramos, de España; e *Interseccionalidad género/etnia*, de Mirillia Pereira Gonçalves, de Brasil. De Colombia se presentaron experiencias de docentes de la REDEG, con variedad de posturas y perspectivas conceptuales derivadas de ellas. Diversidad racial y sexual y otras diferencias estuvieron presentes en las reflexiones de las prácticas pedagógicas, en las que se mostró gran desarrollo teórico, metodológico y político. El evento contó con cerca de doscientos participantes, durante dos días, entre docentes, directivas docentes, personas de la academia y estudiantes de colegios distritales.

Con la acción, intercambio y producción colectiva, producto de los diferentes encuentros y experiencias, se fortaleció la trayectoria hacia la construcción de la REDEG, cuestionando y confrontando contextos políticos y sus referentes como: el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (PIO) y la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá (PPMYEG), que buscan potencializar la movilización política de mujeres de Bogotá.

El acercamiento del grupo base de la REDEG a los estudios de mujer y género y a las teorías feministas, en simultáneo con el desarrollo de políticas públicas para las mujeres, la equidad de género y la diversidad sexual en Bogotá, crea las condiciones para la constitución de la red en un colectivo pedagógico que búsca transformar la vida escolar y las prácticas educativas en interrelaciones diferentes, donde la discriminación, la exclusión, la segregación y la opresión no tengan cabida. Es decir, en términos de Martínez (2016), la red empieza a caracterizarse como"grupo […] sostenido por la afección y el deseo de producir saber pedagógico, político, educativo y social; [que,] por tanto, hace evidente una postura e intencionalidad crítica y transformadora" (p. 15).

El género y su pertinencia en la política pública educativa

El tercer momento en la construcción de la REDEG, inicia en 2015, al constituirse en Instancia Consultiva de la Secretaría de Educación Distrital (SED), mediante la Resolución 800 de 2015, por la cual se adopta el Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género 2014-2024, que la refiere como:

> Red de Docentes para la Equidad de Género, instancia de carácter consultivo, constituida de manera autónoma por docentes en ejercicio, pertenecientes a los colegios distritales, para el intercambio de saberes y el fortalecimiento de capacidades para la transversalización de la igualdad de género en la educación. Aportan recomendaciones para la implementación del PETIG, en los diferentes niveles de la SED (PETIG, 2015, p. 148).

Al convertirse en instancia consultiva, la REDEG logró un posicionamiento importante, y en su incidencia activa en la política pública de mujer y género en el ámbito educativo. También, enriqueció su ideario, direccionó su ruta hacia la transformación de la cultura escolar sexista y continuó su camino de consolidación y avances conceptuales, prácticos y de interlocución con instancias y autoridades educativas en Bogotá. Así mismo, hizo visibles sus desencuentros, tensiones, retos y metas, en sus planes anuales de acción, donde resaltan los cuatro encuentros de organización y proyección interna.

Como instancia consultiva autónoma, la REDEG aborda temas coyunturales como mujeres y conflicto en Colombia, al tiempo que profundiza en la organización de nodos o ejes territoriales y temáticos a través de prácticas de cartografía social que permiten aclarar quiénes somos, qué hacemos, dónde y cómo desarrollamos

nuestra acción política y pedagógica. Además, continúa participando de encuentros con feministas y académicas nacionales y extranjeras; profundizando en sus reflexiones sobre su papel como agente transformador de la escuela y los territorios donde se encuentran las instituciones educativas distritales.

Desde esa posición la REDEG desarrolla, de manera sólida, sostenible y con rigor académico, procesos para fortalecer proyectos y experiencias que individual o institucionalmente se ha comprometido a desarrollar; ganar el reconocimiento, posicionamiento y apoyo institucional necesario para consolidar su pertinencia; registrar, sistematizar y divulgar las experiencias de aula, institución y red, que relacionan educación, mujer, género y feminismos; cualificar procesos formativos locales y distritales, impusados por la red; elaborar textos teóricos y metodológicos sobre la equidad de género; y consolidar el proceso de transformación curricular.

De 2016 a la actualidad, la REDEG direccionó sus dinámicas a los nodos temáticos, en particular el de "Transformaciones curriculares". La organización de nodos tiene por objeto que cada integrante de la red contribuya con procesos de animación, organización y liderazgo en uno de los ejes temáticos o nodos territorirales. Específicamente, en el campo de las transformaciones curriculares, cada integrante de la red debe actuar, pues corresponde a su función primordial como docente.

En 2016 y 2017, la red se centró en su fortalecimiento teórico-conceptual y normativo, en encuentros de intercambio con ponencias por líneas, sobre temas misionales, como estudios de mujer y género; bases y perspectivas teórico-feministas; concepciones y enfoques pedagógicos y de equidad de género; y normatividad internacional, nacional y distrital al respecto. Igualmente, desarrolló intercambios académicos sobre el enfoque de género, en comunicaciones, cultura y educación. Por otro lado, incrementó la frecuencia de sus encuentros de experiencias pedagógicas en equidad de género para la transformación curricular.

En 2018, ya consolidada, la REDEG organiza y desarrolla sus propios encuentros y foros al tiempo que teje alianzas. Ejemplo de ello es el"Foro Distrital de Experiencias desde Perspectivas Feministas:Vivamos la Escuela con Equidad de Género", realizado con la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional. El mismo permitió hacer una revisión distrital sobre lo que se viene trabajando en pedagogías feministas; sexismo, discriminación y violencia en la escuela; patriarcado y género en la escuela; experiencias con enfoque de género y diversidad sexual en la escuela; y, por supuesto, en políticas públicas.

Así, la REDEG aumenta su incidencia y pertinencia en política pública educativa, se interesa por la actualización del Plan de Igualdad de Oportunidades para la Equidad de Género (PIOEG), asiste y desarrolla eventos académicos, conmemoración de fechas emblemáticas, etcétera, posicionando sus enfoques, viabilizando su pertinencia y relacionándose con otras redes, instancias e instituciones del sector educativo distrital. La red reafirma así su compromiso con la transformación de la cultura escolar, a través de lo curricular, hacia una educación incluyente, humanista y de calidad, con la proyección de acciones que contribuyan a la consolidación de una paz duradera.

Enredándonos: posibilidad de reconocimiento

En su proceso de construcción, la REDEG estableció lineamientos generales para su definición, conformación y caracterización, estableciendo metas, ejes temáticos, formas de liderazgo y participación, con claridad en sus postulados teóricos, posicionamientos y elaboración de planes anuales de acción, logrando su consolidación como red; es decir, enredándonos en torno al enfoque de género en el ámbito educativo. Así, continuamos tejiendo alianzas, para incidir en la política pública educativa, como instancia consultiva

para "el intercambio de saberes y fortalecimiento de capacidades para la transversalización de la igualdad de género en la educación [y] aporta recomendaciones para la implementación del PETIG, en los diferentes niveles de la SED" (Resolución 800 de 2015).

También nos reconocemos como un colectivo de trabajo formativo, propositivo y transformador de las prácticas pedagógicas en la educación de Bogotá. Conformado por maestras y maestros de los colegios estatales del Distrito Capital que han recibido formación en estudios de mujer y género y/o han desarrollado propuestas innovadoras para el fomento de la igualdad de oportunidades para las mujeres y otros sujetos que, por su orientación sexual y de género, se encuentran arrojados al margen de lo social.

Maestras y maestros pertenecientes a la REDEG han ratificado su compromiso mediante una encuesta de inscripción y caracterización; donde se destaca la relación de voluntades que supone el trabajo en red, sin que haya una relación de obligatoriedad. Esta condición nos ha permitido contar con una multiplicidad de liderazgos que, en diversos momentos y con distintos niveles de trabajo, ha contribuido a la articulación de voces diversas; por supuesto, con los altibajos propios de cualquier proceso de construcción colectiva. Cada participante aporta lo que considera adecuado, en las dimensiones organizativas, políticas y materiales concretas, para sacar adelante las agendas construidas.

Desde sus inicios, los mecanismos de organización han sido un gran reto. La articulación de voluntades requiere también asumir diversos niveles de compromiso, mantener prácticas que posibilitan sostener la iniciativa y atender las demandas que plantea la exigencia permanente de actualización de saberes, con debates y reflexiones sobre la propia experiencia y configuración de iniciativas para que los propósitos se desarrollen de la mejor manera. Así, desde 2013, hemos pasado por diversas etapas organizativas, de articulación de intereses y condiciones de las y los docentes en su cotidianidad.

Reconociendo esa realidad, hemos buscado mecanismos para conocer las condiciones, capacidades y posibilidades de aporte de quienes nos articulamos a la REDEG. En esta vía, desde 2014 venimos realizando periódicamente una caracterización de cada integrante, con el fin de actualizar y percibir los cambios que se presentan. La estructura de dicha caracterización es la siguiente:

1. Composición por sexo, franja etárea y población.
2. Cargo, tipo de vinculación y jornada laboral.
3. Nivel de formación y área de desempeño.
4. Distribución de docentes por colegios y modalidad de las experiencias pedagógicas para la equidad de género, por localidad y áreas obligatorias y fundamentales.

Esta caracterización muestra resultados significativos. Por ejemplo, frente al primer componente, la REDEG ha contado con un número de participantes que ha oscilado entre veinticuatro y cien docentes, la mayor parte profesoras. La red está conformada por un amplio grupo de orientadoras y orientadores y un número significativo de docentes de diferentes áreas de conocimiento, algunas directivas y una directora local, con una relativa equivalencia en número entre jornada tarde y mañana. Es de resaltar, la diversidad de disciplinas de formación, la gran variedad de campos que adopta la docencia en los colegios de Bogotá, el alto nivel de formación —maestrías y algunos doctorados—, así como la distribución de los y las docentes, cubriendo algunas de las localidades de la ciudad, con al menos una experiencia o ejercicio pedagógico con enfoque de género, lo cual enriquece y moviliza nuestros idearios como red.

Con la diversidad de saberes, condiciones y tiempos, que la caracterización permite conocer, hemos pasado por distintos mecanismos de articulación organizativa interna, en aras de posibilitar a cada docente procesos de relacionamiento y trabajo conjunto

alrededor de acciones que vinculan su voluntad e iniciativas auto motivadas, en libre escogencia de interlocución por temas, territorios y proyectos que nos ayudan a cumplir objetivos personales junto a los de la red. Así, en un primer momento, se establecieron grupos de trabajo, denominados "nodos temáticos", los cuales se daban su propia organización, sus modalidades de liderazgo y su respectivo plan de trabajo, de manera articulada con los propósitos y plan de acción anual de la red. La expectativa sigue siendo que cada nodo se convierta en un centro potencial, con capacidad para operar libremente.

Los ejes temáticos complementan la organización por nodos y sirven para continuar nuestro ejercicio de enredarnos, posibilitando a cada integrante de la red interactuar y aportar desde su quehacer docente. Para el registro en cada nodo, el criterio ha sido el interés manifiesto en la temática propuesta. En todos los ejes desarrollamos acciones de investigación, sistematización de experiencias y elaboración de herramientas pedagógicas y metodológicas. Los ejes temáticos adoptados a la fecha han sido:

- ✓ Transformación curricular para la equidad de género.
- ✓ Educación sexual, derechos sexuales y reproductivos.
- ✓ Cultura escolar y comunicación no sexista.

Los nodos territoriales representan otra forma de organización y enredo de la red. Surgieron a partir de un ejercicio de cartografía social, mediante el cual se buscó identificar y establecer alianzas estratégicas con áreas geográficas de la ciudad. Estos son:

- ✓ Nodo Centro-Oriente: localidades Chapinero, Santafé, San Cristóbal, Teusaquillo, Los Mártires, Candelaria, Rafael Uribe Uribe, Antonio Nariño, Puente Aranda.
- ✓ Nodo Sur: localidades Tunjuelito, Usme, Ciudad Bolívar, Sumapaz.

- ✓ Nodo Occidente: localidades Bosa, Kennedy, Fontibón, Engativá.
- ✓ Nodo Norte: localidades Usaquén, Suba. Barrios Unidos.

La REDEG respalda sus acciones programáticas desde los componentes del Derecho a la Educación con Equidad que expresa la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá (PPMEYG) (Decreto 166 de 2010, Título III Artículo 11, Numeral F) y en el Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género 2014–2014 (PETIG) (SED, 2015). El Numeral F de la PPMEYG se enuncia a continuación:

> F. Educación con equidad: la educación es un bien público y un derecho fundamental. En este sentido, es responsabilidad del estado garantizar que las mujeres, independientemente de su ciclo vital, accedan a una educación de calidad, relevante, pertinente y no sexista, para su realización plena como personas, a través de los siguientes componentes:
>
> f.1. Educación con equidad de género: busca eliminar las barreras para el acceso y permanencia, con calidad y pertinencia, de las mujeres independientemente de su ciclo vital, en el sistema educativo formal o no formal, en todos los niveles y modalidades, así como la culminación con éxito y titulación de los correspondientes programas de estudio.
>
> f.2. Educación no sexista: busca eliminar estereotipos sexistas a través de la transformación de las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares, los textos escolares y los materiales pedagógicos para la visibilización de los aportes de las mujeres en todos los campos del conocimiento.
>
> f.3. Oportunidades educativas especiales para las mujeres con enfoque de derechos y de género: establecer políticas, planes y programas de acceso, con enfoque de derechos y

de género para las mujeres que se encuentran por fuera del sistema escolar del Distrito, a todos los niveles y modalidades educativas, de acuerdo con sus intereses y necesidades para superar los índices de analfabetismo femenino y lograr la culminación de los ciclos educativos y la dignificación de sus condiciones de vida.

f.4. Democracia y participación en el ámbito educativo: reconocimiento y potenciación de todas las mujeres, independientemente de su ciclo vital, como sujetos políticos y pares en las relaciones, procesos y espacios del gobierno escolar, así como en la gestión del sistema educativo y en las actividades académicas programadas en el Distrito Capital, mediante la creación de condiciones para la eliminación de los obstáculos culturales que limitan la participación entre mujeres y hombres en pie de igualdad.

f.5. Acciones positivas para la dignificación y el mejoramiento profesional de las educadoras: reconocer a las educadoras del Distrito Capital, de los niveles de educación preescolar, básica y media, su capacidad de trabajo en el cuidado y formación integral de la población a su cargo. Crear estímulos y condiciones diferenciales, para que las maestras al servicio de los colegios distritales puedan acceder y culminar, en número proporcional al de los hombres, estudios de posgrado, proyectos de investigación, e innovación pedagógica y otros programas de mejoramiento profesional. Reevaluar y actualizar, con enfoque de derechos y de género, los servicios de salud y bienestar ofrecidos al personal docente, para que contribuyan de manera efectiva al mantenimiento de condiciones de salud mental y bienestar general en el magisterio, acordes con las exigencias de su misión (Alcaldía Mayor de Bogotá (05 de mayo de 2010, Decreto 166 de

2010. Recuperado de https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=39454).

El hecho de"enredarnos", como posibilidad de reconocimiento, se refleja también en la estrategia de comunicación y difusión de la REDEG, a partir de un conjunto de acciones encaminadas al uso y la optimización de un sitio web en el portal Red Académica de la SED, como espacio que brinda la oportunidad de conectar e informar con mayor dinamismo, alcance y participación de quienes integramos la red.

En REDEG contamos con diferentes mecanismos para la participación y toma de decisiones. Un Equipo Dinamizador, designado por la totalidad de participantes en cada primer encuentro anual, que toma decisiones en primera instancia dentro de su competencia y sirve de mecanismo de comunicación interna, entre las personas que integran la red, y externa, con instancias de la SED, la Secretaría Distrital de la Mujer y la Comisión de la Mujer de la ADE, con quienes se tejen lazos de distinta índole. Las decisiones son consultadas a toda la red, en los encuentros presenciales o de manera virtual. El multiliderazgo hace que la toma de decisiones sea compartida.

La participación en la REDEG es voluntaria y colaborativa, como lo muestra la consolidación de un ambiente de red, con reconocimiento y legitimidad en el gremio docente y en el ámbito educativo distrital y nacional. La generación e intercambio de informaciones, conocimientos y saberes así lo indican. La interactividad y conectividad muestra si la información converge hacia el todo o a sus ramificaciones, de acuerdo con la intencionalidad de la red e intereses de sus integrantes. Hecho, que se refleja en los procesos de ampliación de la red con adhesión ocasional o ingreso permanente a la misma.

En los diferentes momentos de construcción y constitución, la REDEG ha establecido lineamientos de diferente orden. A través

de un recorrido reflexivo y crítico, se reconoce a otros y otras, y se adelantan acciones pedagógicas en la escuela para la visibilización de sujetos históricamente excluidos y vulnerados en sus derechos. Esta construcción de la REDEG nos interpela en relación con contextos políticos concretos que potencian una apuesta y una búsqueda como la que hemos realizado en diferentes momentos, como los aportes en el PETIG y la PPMEG, expresiones de todo el potencial de la movilización política del movimiento de mujeres en Bogotá.

Capítulo 2.

Horizontes de sentido para la transformación educativa: posicionamientos que emergen

Carolina Sarria Julio
Francy Franco Ruedas

Resumen

Recuperar la memoria sobre los procesos adelantados por la REDEG indiscutiblemente exige plantear los aspectos más significativos que han hecho parte de la dimensión política de esta experiencia. En este sentido, es necesario señalar que la posición política que se ha construido en la red remite a los lugares de enunciación del pensamiento feminista, lo que demanda una perspectiva que reconozca las tensiones, convergencias y lugares críticos que dicha relación aspira a transformar en la escuela para superar el sexismo y valorar el lugar diferencial que han tenido niñas, sujetos feminizados y mujeres en la experiencia educativa.

Con el propósito de ubicar los horizontes de sentido que guían la acción colectiva se presentan los antecedentes que dan emergencia a la consolidación de la REDEG. De esta manera, el presente capítulo busca abordar en un primer momento las claves sobre las que se construye el trabajo político en la experiencia de la REDEG. En segundo lugar, se abordan momentos y tensiones

políticas, sociales y culturales que confrontan el ideal de escuela construido a partir de los principios de la modernidad, frente a las dinámicas complejas y diversas que se viven en la cotidianidad de la escuela contemporánea. En tercer lugar, se pretende establecer una interpelación crítica con enfoque feminista, al influjo de las políticas educativas con que se aborda la inclusión en la escuela**.**

Finalmente, emergen del trabajo colectivo de la REDEG los acuerdos teóricos y políticos básicos en relación con las categorías, conceptos y enfoques que dan cuerpo al horizonte de sentido en que se conectan las diversas experiencias que consideramos transforman la escuela en Bogotá.

La emergencia del trabajo colectivo de la REDEG

Las luchas políticas adelantadas por los movimientos de mujeres y de la diversidad, han sido reconocidas históricamente por atender dimensiones que por mucho tiempo fueron consideradas del ámbito privado, y, por tanto, invisibilizadas como demandas sociopolíticas y culturales. No obstante, el largo proceso de reivindicación política ha abierto las brechas por donde hoy transitan, tanto en el plano legislativo como en el cultural, horizontes de sentido con todo el potencial transformador que movilizan sus apuestas. En el caso de la REDEG, comprender este proceso histórico le ha permitido enfrentar las tensiones que las convergencias imponen a la hora de acordar las rutas de acción política colectiva para orientar el trabajo en red con el contexto sociopolítico colombiano.

En la vía señalada, la primera decisión política de los maestros y maestras protagonistas de esta experiencia es la necesidad de trabajar en red, lo que implica reconocer los obstáculos institucionales que el escenario escolar establece dada la estructura educativa —diseñada para reproducir y conservar—, entre los cuales se

encuentra la dificultad que encierra el proceso de apropiación de los instrumentos legislativos que en materia de equidad y derechos de las mujeres se han ido consolidando a nivel nacional y distrital.

Por otro lado la escuela no ha logrado incorporar en la perspectiva pedagógica la realidad que constituyen las prácticas existentes que acogen las experiencias educativas contraculturales de un grupo de maestros y maestras que particularmente proponen el enfoque de género como mecanismo pedagógico para la transformación de la realidad escolar. Trabajar en red por tanto supone un acuerdo colectivo que necesariamente provocará nuevas y fructíferas tensiones en torno al alcance político que podría tener la red, así como en la concertación de los lugares de enunciación y la agenda de derechos que implica una apuesta de esta naturaleza, teniendo en cuenta que interpela dimensiones diversas del desarrollo histórico, político, social, y cultural, de las prácticas y procesos educativos.

Las demandas políticas para construir una educación no sexista en la que se reconozcan y consideren las diferencias con que viven las niñas y las mujeres en la escuela, dialogan permanentemente con la sociedad en que se desarrolla la experiencia. Así, la red desarrolla su proceso de construcción, en un momento en que coinciden los intereses y búsquedas particulares de las y los docentes afines al enfoque de género con el crecimiento político en las administraciones de la ciudad de las políticas públicas comprometidas con las demandas sociales de las mujeres y otros sectores, y que posibilitan reconfigurar el discurso sobre los derroteros de la educación y ponerlos en diálogo con el momento político plasmado en la construcción de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género (PPMYEG), permitiendo a la REDEG un lugar de enunciación en el que se asumen los principales lineamientos políticos y conceptuales emanados de esta.

Esta decisión implicó proyectar un alcance al derecho a la educación con equidad y rastrear en la política pública de educación

los canales para contribuir a la materialización de la incorporación de los enfoques de género, diferencial y de derechos de las mujeres a los procesos educativos; esta situación ha establecido nuevas tensiones y preguntas al colectivo de la REDEG en relación con la apropiación, diferenciación o alcance dado a los conceptos, enfoques y perspectivas que orientan su accionar.

Estos retos han implicado diversos momentos de reflexión y acción colectiva, dada la diversidad del acumulado político, académico y cultural de las y los docentes que hacen parte de la red y de las comprensiones que tienen sus integrantes sobre los alcances que como red construyen. Estas discusiones se dan en relación con realidades concretas de la escuela como la tendencia a etiquetar y convalidar la formación estereotipada que se ofrece a niñas, niños, mujeres y hombres; por otra parte, la insistencia en el universal masculino de los derechos y la igualdad formal con que se asume en la escuela la condición humana.

Estos aspectos constituyen parte de la herencia cultural que posibilita la reproducción patriarcal y que desdibuja la movilización reivindicativa, política y cultural de quienes demandan una educación no sexista, equitativa y que reconozca la diversidad. De allí que aspectos como el lenguaje incluyente, la transformación curricular en clave de los enfoques de género y diferencial, el reconocimiento de las desigualdades históricas entre hombres y mujeres, la constitución de nuevas subjetividades —en las cuales el género es una cuestión no necesariamente determinada—, una educación para la sexualidad con enfoque de género y la superación del sexismo cultural, sean aspectos frente a los cuales la cotidianidad cultural de la escuela y el tejido social y político de la sociedad colombiana sigue levantando muros que se traducen en discriminación, violencia y señalamiento pese a los avances normativos de las políticas públicas, que a nuestro entender solo pueden ser sorteados trabajando en equipo, construyendo diálogos, tejiendo la red.

Diálogos políticos, la crisis de la institución escolar y el horizonte del reconocimiento

La situación social y política del país en 2016 marcó un hito para las reflexiones y el accionar de la REDEG que convocó al análisis de las tensiones que configuran la categoría de género. En ese año, se experimentó en Colombia una de las más fuertes confrontaciones ideológicas y políticas; por primera vez, el concepto "género" se instauró dentro de los temas de interés público con resonancia en los medios de comunicación y redes sociales. Esta exposición mediática se desarrolló en un periodo determinante para la validación democrática del Acuerdo de Paz firmado entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, en el cual se incluía un enfoque de género y diferencial para dar prioridad en el acceso a la justicia y reparación a las mujeres y población LGBTI víctimas del conflicto armado.

Sectores políticos conservadores organizaron una amplia campaña de manipulación de la información, buscando promover emociones de rechazo hacia la diferencia y generar una sensación de amenaza al orden natural y moral que garantizara respaldo de esferas conservadoras y religiosas. El principal objetivo de esta campaña de tergiversación era provocar el hundimiento del referendo con el que se ratificarían democráticamente los acuerdos alcanzados en el proceso de paz. La estrategia fue establecer una falsa asociación de los acuerdos con la incorporación del enfoque de género y diferencial en el orden constitucional, que según esta campaña atentaría contra los valores tradicionales, la familia y la infancia.

Las esferas sociales y políticas tradicionales organizaron movilizaciones basadas en falsas noticias, rechazando lo que denominaron la"ideología de género", con la que afirmaban que se incorporaba una campaña de promoción de la homosexualidad en las escuelas. Esto último, en razón a que el Ministerio de Educación

Nacional elaboró una guía de revisión de manuales de convivencia en cumplimiento a la Sentencia T478 de 2015 de la Corte Constitucional, que ordenó realizar un estudio extensivo a dichos manuales para evitar la discriminación en las instituciones educativas escolares por razones de orientación sexual y de género.

El proceso de revisión de manuales no se presentó como una política pública educativa para incorporar el enfoque de género y garantizar el derecho a la diversidad y la diferencia en las escuelas, sino que obedeció a la lucha de una familia, que emprendió acciones judiciales para que se reconociera la discriminación y violencia que experimentó su hijo Sergio Urrego por su orientación sexual en un colegio de Bogotá. Este caso se puso en evidencia y fue judicializado solamente después de que se diese la muerte del joven a causa de suicidio.

Dicha situación llevó a la REDEG a preguntarse por lo que estaba pasando en la sociedad y en los establecimientos educativos: ¿qué hace posible que una institución educativa pueda ir en contravía de los derechos humanos y la constitución? y, ¿qué marco conceptual orienta las prácticas de docentes y directivos docentes en las instituciones escolares, para que se instauren sistemáticamente acciones que atentan directamente contra las individualidades y la vida? Tal comprensión requiere un acercamiento a las condiciones históricas que dieron origen a la escuela como un aparato reproductor de la lógica hegemónica en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Así, la institución se erige como instrumento del Estado a partir de la formación de ciudadanos —hombres y solo ciertos hombres— para la República, en cuyos propósitos se cimentaron las bases de los estados nación.

Como plantea François Dubet (2011), la escuela republicana pretendía implantar un universalismo distinto al de la Iglesia y por esta razón necesitaba establecer un nuevo orden en los valores sagrados: progreso, democracia, nación y razón. De esta manera, la educación de la población se convierte en un asunto de interés

estratégico para los estados modernos y a su vez para la población. De esta manera, la institución escolar adquiere el protagonismo como único medio legítimo para acceder a la cultura occidental, es decir, para hacer parte del mundo moderno. Esta concepción racionalista del mundo, de la sociedad y del individuo requería que la educación se encargara de instruir a las personas para entregar un ser racional, "un ciudadano" consciente de las obligaciones y roles que le corresponden en razón a su sexo, clase y demás condiciones, de sus derechos y deberes, de los cuales era merecedor en la medida en que guardara correspondencia con la sociedad y sus instituciones y se mantuviera sometido a las leyes y normas morales que esta demandaba. En la escuela, las prácticas de instrucción se rutinizan y ritualizan, instaurando una institución determinante para el proyecto moderno.

La institución, según Dubet, está definida por la capacidad de hacer advenir un orden simbólico; en este sentido, la Iglesia, la escuela, la familia o la justicia son instituciones legítimas que inscriben orden y cultura en las subjetividades institucionalizando valores, símbolos, ritos, leyes e ideas. Según esta acepción, la noción de institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también determina un *modus vivendi* específico que configura las prácticas cotidianas de los individuos.

Como maestras y maestros podemos identificar que muchos sectores de la sociedad aún añoran el modelo de escuela de la modernidad, que se caracteriza por querer preservar ese orden simbólico, del ritual escolar y de la formación de ciudadanías dóciles para el mantenimiento de las estructuras capitalistas y patriarcales; esto se evidencia en instituciones escolares y sociales que persisten en conservar un orden que permita controlar cuerpos, mentes, acciones y sexualidades.

Toda esta situación del 2016 motivó a la REDEG a trabajar una agenda en clave de derechos que reconociera que la diversidad estaba en peligro y que la escuela era un escenario de disputa de

sentido indispensable para confrontar los discursos retardatarios, pues se tuvo la posibilidad de observar cómo se tejían peligrosas alianzas políticas de sectores de poder, que tras la máscara de defensa de las "buenas costumbres morales, religiosas y familiares" manipulaban a la población para provocar sentimientos de rechazo por cualquier manifestación de diversidad. De cerca, en las redes, los medios, las escuelas y los diferentes espacios socializadores, se dieron confrontaciones y discusiones carentes de argumentos con las que se defendía una única forma de ser mujer, de ser hombre y de ser familia.

Pasada la explosión mediática, quedó en evidencia la estrategia utilizada por sectores retardatarios, que emplearon como escudo un discurso basado en el supuesto riesgo de la infancia y la familia. Este mecanismo transitorio fue determinante para pasar de una lógica de la convicción asentada en argumentos, a una lógica de la persuasión vinculada a las emociones y el rechazo de lo diferente; aquello que Boaventura de Souza denomina posverdades; por eso, en algunos escenarios en que se debatieron los argumentos de las maestras y los maestros de la REDEG, las experiencias pedagógicas y las razones enunciadas no tuvieron el alcance esperado para disminuir el temor frente a la diversidad y los derechos.

Aparecen entonces nuevas preguntas que interpelan la reflexión política de la REDEG, tales como: ¿qué relevancia tiene una construcción como la de la Red de Género, en el escenario cultural y social? Este cuestionamiento sitúa al colectivo de cara a otra arista de la discusión, dado que acercarse al debate implica develar que el proyecto democrático moderno, si bien construye su discurso en el ideal de igualdad, no trabaja por eliminar las desigualdades sociales. Durante el avance de la modernidad, la sociedad ha evidenciado que la educación no es garantía de movilidad social; si bien durante la segunda mitad del siglo XX confluyen significativas demandas por la justicia socioeconómica, a lo que Fraser llama redistribución, las mismas tampoco confluyen

en el cambio permanente de sistemas políticos, sociales y económicos que avalen menos inequidad.

En materia de equidad de género, las políticas públicas de Colombia llevan más de cinco décadas proyectando el acceso de las mujeres a la educación en condiciones de igualdad. Al respecto, las cifras demuestran niveles equivalentes en relación con la población de hombres y mujeres vinculados a la educación básica y media; sin embargo, la realidad escolar pone en evidencia que las prácticas educativas se distancian significativamente de la preocupación sobre los procesos de constitución de los géneros. Como lo señala Subirats (2002), a pesar del extraordinario avance de la escolarización de la mujer durante el siglo XX, no todo ha sido solucionado; quedan elementos de desigualdad y discriminación escolar, que si bien pesan negativamente sobre mujeres y subjetividades feminizadas, también lo hacen sobre los hombres, aunque no sean conscientes de ello.

Las transformaciones actuales como la globalización y, consecuentemente, la mundialización de la cultura, la reconfiguración de los estados nación, la crisis de las instituciones y la pérdida de relatos nacionales o universales, transforman las relaciones entre sujetos y colectivos, pero innegablemente abren un interrogante en relación con los principios y valores fundamentales de la escuela.

Vivimos, sin lugar a dudas, una etapa de crisis institucional, y como dispositivo que es, a la escuela también le corresponde un periodo de transformación ante la emergencia de lo que autores han llamado la sociedad educadora, las interacciones sociales se transforman y se difunden en diferentes escenarios. Sin embargo, la crisis de la escuela se evidencia en la dificultad de adaptarse a un entorno en movimiento, permitiendo transmutar el orden simbólico y la relación entre sujetos (Dubet, 2011).

Es esta fragmentación del orden simbólico —que tanto le duele a conservadores y poderosos—, la que incentiva espacios para el cambio de dinámicas educativas, modificando rituales escolares y

espacios de aproximación intersubjetiva hacia la consolidación de otras formas de construcción del conocimiento. Esta perspectiva prioriza la equidad para las niñas, jóvenes, adultas y la población diversa, quienes históricamente ingresaron a una escuela pensada para el ciudadano hombre y basada en los principios de control y de lógica patriarcal, por tanto se requiere una postura afianzada en los derechos humanos, derechos que deben prevalecer sobre los arraigos binarios que desdibujan a los seres humanos en un orden heterocrático impuesto, que maltrata y desconoce nuevos modos de ser y estar en el mundo y por supuesto en la escuela.

Sin embargo, a la par con la posibilidad de reconstrucción de la escuela que provoca la crisis de instituciones, se abren nuevos retos en esa sociedad educadora; las redes sociales ocupan un nuevo lugar, un nuevo agente educativo donde la reproducción de estereotipos, violencias y discriminaciones se agudizan y casi invisiblemente invaden todos los escenarios de la vida cotidiana. Aparecen nuevas demandas para favorecer la constitución de subjetividades contrahegemónicas y contraculturales que pueden agudizar la mirada crítica y puedan promover identidades a partir de un enfoque de género y un enfoque diferencial.

Ante este panorama de confrontaciones, cambios y retos complejos que van más allá del alcance de la mediación pedagógica, cabe preguntarse por las razones, sentidos y sentires que animan a este colectivo de maestras y maestros de Bogotá para seguir trabajando en la equidad de género para la educación.

Mantenemos la motivación por construir y trabajar una escuela pública que garantice el derecho a la educación con enfoque de género y diferencial para las niñas, niños, jóvenes y personas adultas; por concebir un escenario educativo donde confluyan nuevos lenguajes, contenidos y dinámicas próximas a la realidad de las subjetividades diversas que en él se encuentren; por favorecer el reconocimiento como proceso que parte de la subjetividad y del espacio para ser, en las individualidades; y por último y no menos

importante, por hacer parte una escuela que como escenario de socialización debe dar lugar a la reciprocidad, al reconocimiento de la otredad y la construcción de la solidaridad, que es la posibilidad de ponerse en el lugar de las otras y los otros, para entender la justicia, no solo como la satisfacción de las necesidades propias, sino como una construcción colectiva en la cual las diferencias no nieguen la oportunidad de una vida digna y favorable.

Un modelo de escuela no sexista, diversa e incluyente ha de posibilitarse a través del encuentro colectivo, en la consolidación de comunidades académicas y el debate pedagógico que tiene lugar en el escenario de la educación pública en Bogotá mediante la Red de Docentes para la Equidad de Género en la Educación.

De los discursos políticos que se estancan a las acciones políticas que trascienden

Todo este panorama político ubica a la REDEG en diálogo con otros conceptos que circulan en los ámbitos escolares y que de forma naturalizada se incorporan al lenguaje sin una perspectiva crítica, muchas veces como instrumentos de inscripción a un discurso institucional, que para el caso de las necesidades de las niñas, jóvenes mujeres y mujeres adultas que transitan por la escuela, no atiende a sus necesidades reales encontrándose desarticuladas de la agenda de derechos en clave diferencial.

En la última etapa de trabajo, la red se ha encontrado recurrentemente con el concepto "inclusión" citado, aludido e invocado como el punto central en los discursos de transformación educativa. En el caso de la REDEG, se ha realizado una labor de abordaje crítico, encontrando que es reiterativo en los discursos oficiales vinculados a los escenarios escolares una alusión al concepto de "inclusión" como una meta central en los proyectos del sistema de educación oficial, en la mayoría de los casos, entendiendo dicho

concepto como una preocupación que hace referencia a las cifras de la población estudiantil vinculadas al sistema educativo formal.

En otras ocasiones la inclusión es abordada como el discurso que se propone incorporar a las poblaciones que han sido caracterizadas en relación con sus diversidades y particularidades y que en ese camino han dejado trazas en las políticas públicas del sector educativo, en lo que podríamos denominar el abordaje de un enfoque diferencial. Aun cuando esta perspectiva resulta mucho más interesante que la anterior, resulta particularmente interpelante el hecho tácito de la ausencia de las mujeres y demás subjetividades en ascenso en el discurso oficial que se propone defender las diversidades. Se podría decir que se configura un discurso políticamente correcto alrededor del concepto "inclusión", en el cual existen las poblaciones afrodescendientes, raizales, étnicas, en condición de discapacidad, etcétera, que configuran un mapa de diversidades en los cuales no existen mujeres, ni medidas particulares que sugieran atender la diversidad desde un enfoque de género.

Por esta vía, la red abordó la preocupación sobre el alcance político del concepto de"inclusión"en las políticas públicas de educación y encontró, que las trazas políticas y prácticas por donde circula la inclusión tienen ausencia de voces de mujeres, de los enfoques de género y de derechos de las mujeres, situación que podemos rastrear o evidenciar en un primer acercamiento, mediante la ubicación del lenguaje incluyente en los documentos oficiales. En segundo lugar, evidenciando la ausencia de medidas específicas para atender a la población caracterizada desde el enfoque diferencial en un camino de interseccionalidad entre sexo, género, y etnicidad. Finalmente, el concepto de"inclusión"en su movilidad y realización requiere ser replanteado a la luz de los postulados trabajados por el feminismo para hacer del concepto "inclusión"una perspectiva que supere la formalidad de la cifra y la mención y le dé lugar a medidas de política pública que se nutran

de los elementos que la interseccionalidad ofrece para atender la situación de las niñas, jóvenes y mujeres desde una mirada que comprende las multiplicidades en la construcción de lo humano. Es por ello que para la REDEG se amplía la inclusión, en perspectiva de derechos, al reconocimiento de los sujetos.

Si la educación inclusiva es hoy una preocupación de los sistemas educativos dicha educación no puede seguir negando el lugar diferencial de las mujeres y demás sectores no heteronormativos, así como tampoco de las poblaciones que son objeto de preocupación diferencial debido a la condición de vulneración de sus derechos. Es necesaria una educación que atienda las necesidades y características propias del mundo indígena, pero que de ninguna manera olvide o soslaye que dicho mundo está constituido además por niñas y mujeres indígenas. Una educación inclusiva que se preocupe por el ámbito rural y sus particularidades, pero que no olvide que en ese mundo rural existen mujeres y niñas campesinas y ello tiene unas implicaciones específicas. Una perspectiva inclusiva que se transforme para reconocer que existimos las mujeres en nuestras diferencias y diversidades, por tanto, que no intente incluir, sino que se transforme en reconocimiento de las desigualdades históricas y se comprometa con la equidad con condiciones sociales, políticas, económicas y culturales concretas, que signifique ser nombradas y posibilite una escuela emancipadora para las niñas, diversas subjetividades y las mujeres.

Horizontes teóricos compartidos y comprensiones políticas colectivas

A partir de las continuas discusiones políticas, organizativas, conceptuales y teóricas que la red ha estado adelantando durante este periodo de experiencia, se han ido estableciendo algunos referentes que orientan en gran medida el entramado de trabajo colectivo que atiende los retos que la realidad sociohistórica y cultural con

la que se conecta el quehacer de la red. A continuación, se referencian y comparten parte de los acuerdos básicos que sostienen hasta ahora el trabajo en red para la equidad de género en la escuela y que siguen vigentes en la perspectiva crítica. Es comprensible entonces que la REDEG asuma el reconocimiento del constante devenir y movimiento en que están inmersas las diferentes sociedades, por tanto, son susceptibles de las transformaciones, así como las categorías, conceptos y enfoques que guían el trabajo en red y que en la vida escolar pueden ser replanteados, reinterpretados y desarrollados de formas diversas en la historia y las experiencias que se siguen construyendo.

El primer grupo de planteamientos están relacionados con categorías que posibilitan la comprensión del sistema de opresión sexo-género. En segundo lugar, aparecen los alcances, comprensiones y entendimientos que sobre los enfoques de derechos —diferencial y de género— se han consensuado en la red y que se consideran significativas para las y los docentes que adelantan experiencias pedagógicas relacionadas con el interés de contribuir en la construcción de una educación equitativa, libre de sexismo y comprometida con la superación de las desigualdades de las niñas, jóvenes y mujeres en el escenario escolar y social.

Género

La REDEG asume el género como una categoría que da cuenta de la construcción social en torno a la diferencia sexual, que deriva en la definición y atribución de roles y características asociadas a hombres y a mujeres, con lo cual se pretende establecer social y culturalmente los aspectos que definen lo masculino y lo femenino, estableciendo condiciones que han significado desigualdad en la interacción femenino-masculino en la perspectiva del sistema de pensamiento patriarcal, lo que ha significado la subordinación de lo femenino en relación con lo masculino. Una categoría social,

cultural y política que genera esquemas de clasificación de las personas y su deber ser —comportamiento, orientación sexual, expresiones de género— en relación con atributos físicos y sexuales.

Desde una perspectiva crítica, el feminismo acuña la categoría género para dar cuenta del proceso sociopolítico e histórico que ha significado la invisibilización de las desigualdades estructurales y las relaciones de poder y dominación establecidas en relación con los cuerpos y vidas de las mujeres. Como producto social, la categoría da cuenta de relaciones entre varios fenómenos sociales que se corporizan en los cuerpos femeninos, por tanto, su comprensión requiere una mirada interseccional de la realidad. Al considerar el género como una construcción social, se asume la posibilidad de que el sujeto cree y recree el género bajo su opción personal, lo cual da la posibilidad de reconocer múltiples modos de ser mujer y hombre, apartándonos del binarismo de género.

Enfoque de género

Los y las docentes de la red consideran el enfoque de género como una perspectiva conceptual, analítica y política; una forma de ver, un punto de vista. El enfoque de género analiza de forma crítica las formas diferenciadas como socialmente se han construido los roles para los hombres y las mujeres y cómo ello deriva en un ejercicio desigual de derechos y de poder, es decir, cómo dichas construcciones conducen a la inequidad entre hombres y mujeres. Esas construcciones sociales son consideradas condicionantes y se materializan como roles asignados a los sexos, esto es, los mandatos de género.

El enfoque de género es una perspectiva que exalta la categoría género, en cualquier ámbito de análisis; perspectiva que plantea políticas y acciones pedagógicas para avanzar hacia la equidad de género. El enfoque de género también considera la diversidad en relación con el sexo y las identidades de género no normativas, las orientaciones sexuales diversas, es decir, plantean el enfoque

de género como perspectiva que contempla en su análisis la diversidad sexual.

La red acoge en relación con lo planteado el sentido que el Plan Educativo para la Transversalización de la Igualdad de Género (PETIG) indica sobre el enfoque de género, entendido como el marco de referencia teórica y metodológica que permite ver la realidad desde las particularidades individuales y colectivas que se crean a partir de las diferencias de género, de acuerdo a cada sociedad, específicamente en el sector educativo, apuntando a visibilizar las formas como estas diferencias se transforman en desigualdades sociales dentro del sector, y resaltando los mecanismos culturales y estructuras sociales que operan en su mantenimiento y transmisión a lo largo de la historia, en particular dentro del ámbito escolar.

Equidad de género

La REDEG concibe la equidad de género como una apuesta política que apunta a la construcción de relaciones horizontales, justas entre hombres, mujeres y otras identidades de género, en todos los ámbitos de la vida social, política, familiar, comunitaria, individual, etcétera. Esa horizontalidad se plasma en la perspectiva de consolidar condiciones para la igualdad de oportunidades y posibilidades; por lo mismo está íntimamente relacionada con la idea de tener las mismas oportunidades para el ejercicio de los derechos humanos. La igualdad de oportunidades ha de darse en un marco de reconocimiento de las particularidades y las diferencias entre sujetos, por lo tanto, incorpora la idea de enfoque diferencial. La equidad de género deviene de procesos de desmonte de la cultura patriarcal y sexista, de los esquemas de discriminación y desigualdad basados en el género.

Así mismo, considera la existencia de divergencias entre equidad e igualdad. Se entiende que en Latinoamérica se había

generalizado y aceptado el uso del concepto de "equidad", más que el de "igualdad", en tanto el primero integra la idea del reconocimiento de la diversidad, acercándose a una perspectiva interseccional, mas se asume que desde la teoría de derechos humanos la igualdad se refiere a la condición jurídica de todas las personas desde el nacimiento. En ese sentido la igualdad de género exige un trato idéntico en relación con las herramientas del derecho, y diferenciado en relación con el reconocimiento de las desigualdades estructurales y la atención a las necesidades específicas derivadas de las diversidades.

Enfoque diferencial

Para la red este se entiende como una postura política y una categoría analítica que posibilita el reconocimiento y la comprensión de la diversidad, así como la posibilidad de un giro en el acercamiento y la garantía de los derechos a todas las poblaciones históricamente invisibilizadas y excluidas en la sociedad por su origen, condición étnico/racial, edad, clase social, identidad sexual y de género, situación de discapacidad, de relación con el conflicto armado, entre otras; además, se asumen las identidades particulares, con demandas y propuestas diferenciadas, reconociendo las discriminaciones que han recaído sobre ellas. También reconoce a quienes han recibido múltiples discriminaciones a lo largo de la historia, como las mujeres pobres, que además son afrodescendientes, indígenas, jóvenes o víctimas, buscando reivindicarlas en todas las acciones como sujetos de derechos en los escenarios públicos y privados.

Enfoque de derechos

Este enfoque alude a los derechos humanos y los reconoce como referente político pese a que el mismo se construyó bajo una concepción de derechos que universalizó en el masculino el sujeto de

derechos, de allí sus limitaciones en una perspectiva crítica. Ha sido entendido como un esquema que posibilita analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de las prácticas discriminatorias, plasmadas en el ejercicio del poder que obstaculizan el buen vivir de la especie humana. Este enfoque busca identificar los grupos e individuos cuyos derechos hayan sido violados, comprender las circunstancias por las cuales algunas personas no pueden disfrutar de sus derechos y eliminar las injusticias. Identifica a las y los titulares de derechos y sus derechos, así como a las entidades encargadas de su garantía.

Algunas perspectivas políticas para las mujeres aluden al enfoque de derechos de las mujeres poniendo en el centro a las mujeres como sujetos de especial atención y protección, siendo consecuentes con las opresiones históricas ejercidas hacia ellas, con la responsabilidad de todos los sectores de la sociedad, principalmente del Estado para resarcir esas opresiones, enfatizando en la capacidad de agenciamiento individual y colectivo de las mujeres, sus movimientos y organizaciones.

Transversalización del enfoque de género

La REDEG considera la transversalización como un mecanismo válido en la aspiración de permear los procesos educativos en sus diferentes niveles con los enfoques de género y diferencial, al asumir que la transversalización de género tiene como fin lograr la equidad y la igualdad de género en los procesos educativos, en particular en el desarrollo de capacidades académicas, sociales y relacionales de niñas, niños y jóvenes.

Desde este marco se realizó un trabajo conjunto y participativo entre la Secretaría de Educación Distrital, Secretaría de la Mujer y REDEG que supuso establecer en el Plan Educativo para la Transversalización de la Igualdad de Género (PETIG) el proceso de transversalización que supone incorporar el enfoque de género

en las políticas, programas y proyectos de los niveles central, local e institucional —colegios distritales— y en la gestión administrativa de la entidad. Asimismo, implica generar una masa crítica de mujeres y hombres a favor de la igualdad de género, en todos los niveles de actuación de la Secretaría de Educación, a partir de un ejercicio constante de construcción de acuerdos para propiciar cambios que se conviertan en aprendizajes colectivos (PETIG, 2015).

Pedagogías alternativas de género, feministas y de la diferencia sexual

Estas corrientes pedagógicas en que se inscribe la REDEG, abogan por una transformación cultural tal que afecte todas las estructuras de poder y de saber para el logro de la utopía de favorecer la constitución de subjetividades que posibiliten el despliegue de las cualidades emocionales, afectivas, sociales, culturales, académicas y todo su potencial creativo, es decir, su desarrollo integral; proponen una relectura, deconstrucción y reconstrucción, desde todos los campos del saber, de las formas como estos y las prácticas para su edificación y disfrute se han construido a lo largo de la historia en desmedro de las mujeres en conjunto, y de los hombres de grupos sociales discriminados —pobres, indígenas, afrodescendientes—, colonizados y esclavizados.

Esta transformación requiere, desde la perspectiva pedagógica, ir más allá de los postulados de las pedagogías convencionales, construidas al margen de las diferencias humanas, desde perspectivas homogeneizantes de los seres humanos, y basadas en prácticas de división social del conocimiento y del trabajo, para el cual las mujeres, las comunidades pobres, indígenas y afrodescendientes están en el bando de quienes deben siempre aprender, en tanto"los expertos","los sabios","los especialistas", en su mayoría hombres y de sectores privilegiados socialmente, están

en el bando de los que siempre enseñan. Esa transformación ya ha comenzado el camino del cambio con otras teorías y prácticas pedagógicas en construcción, como son las pedagogías alternativas de género, feministas, de la diferencia sexual y otras, para las cuales enseñar y aprender son procesos de relación de pares, y quienes fungen de docentes o enseñantes han de ser mediadores de saberes y experiencias, y reciben su autoridad de quienes los ven como tales.

Capítulo 3.

La diversidad humana en el campo educativo elemento central para la pedagogía

Ana María Cruz Pérez
Gloria Bermúdez
Imelda Arana Sáenz
José Raúl Ruiz
Lucía Platero Borda
Yuri Viviana Ramírez Ramírez

Resumen

En el camino de deliberaciones y conceptualizaciones, la REDEG ha realizado importantes esfuerzos por plasmar sus discusiones y construir nuevos derroteros para la educación con equidad de género que proyecta en su ideario, y que se espera se logre construir a la luz de la PPYMEG; durante los encuentros y foros realizados ha convocado a sus integrantes a compartir, tanto sus experiencias como sus elaboraciones conceptuales en torno a esos posibles derroteros. En los encuentros de experiencias pedagógicas realizados en 2013 y 2014 fue muy rica la diversidad de prácticas y conceptualizaciones referidas en ese proceso, cuyas memorias están aún a la espera de condiciones para su edición y publicación.

Al hilo de las deliberaciones del Foro "Vivamos la Escuela con Equidad de Género", realizado con apoyo de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia en septiembre de 2018, fue edificante el diálogo de experiencias y producciones instaurado sobre aspectos claves de la vida escolar y las prácticas que allí se dan, como son los relacionados con:

a. La vivencia del contexto escolar por parte del estudiantado, como escenario complejo de dominación y liberación.
b. El reconocimiento de las identidades de las y los escolares en su diversidad corporal, sexual y emocional; en su vivencia de sujetos de los aprendizajes que provee la escuela.
c. Las novedosas pedagogías y las prácticas pedagógicas abordadas por las y los docentes, en su autoafirmación como sujetos de las enseñanzas que brindan a sus grupos estudiantiles.

Todas estas realizaciones son impulsadas en un ejercicio que hace emerger componentes claves de una ruta por dónde encontrar los derroteros de trabajo que movilizará la red en los próximos años, junto a otras y otros docentes y a profesionales de otras disciplinas, con interés en unirse a este transitar.

¡Dominación y liberación! Vivencias y retos para el estudiantado en la escuela

Tener claridad sobre el contexto escolar o la forma como transcurre la vida en la escuela: las costumbres que se instauran, los imaginarios o creencias que pautan el trato entre quienes integran la comunidad, las normas explícitas o implícitas que regulan las responsabilidades y las relaciones interpersonales, entre otros aspectos, hacen de la escuela un campo de múltiples y variadas formas de asumir la convivencia en ella, produciendo variados y contradictorios sentimientos en sus pobladores, en un segmento

cuyos extremos van entre las percepciones de opresión y/o libertad; percepciones que se pueden dar alternativamente en una sola persona. Ello puede ser más complejo en sus pobladores en proceso de evolución y desarrollo, esto es, el estudiantado; sus desempeños en los diferentes campos en que son esperados, evaluados y calificados no pueden ser valorados sin tener en cuenta dicho contexto y los efectos sobre sus vidas. Los apartes de las ponencias de Ana María Cruz Pérez y Lucía Platero Borda dicen mucho sobre las experiencias de vida escolar claves para entender la forma en que las y los estudiantes van asumiendo el curso de su vida académica posterior al colegio y cómo se vive la construcción de las narrativas y las prácticas en torno a la convivencia escolar y sus manuales.

A. Hablar de experiencias escolares destacadas en trayectorias estudiantiles de aspirantes a la Universidad Nacional–sede Bogotá: entre pares y con profes en el colegio

Ana María Cruz Pérez[2]

Ana María ha indagado en el desarrollo de su tesis de grado de la maestría en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia (UN), acerca de la experiencia de jóvenes que aspiran ingresar a esa universidad en relación con las desigualdades de género que se observan dentro de esta para el ingreso. Algunos avances de su trabajo dicen:

> El objetivo es aproximarse a la manera en que la experiencia de aspiración a la UN tiene que ver con el actual sistema

2 Psicóloga y estudiante de maestría en Estudios de Género en la Universidad Nacional de Colombia

de ingreso, marcadamente diferencial por sexo (Quintero, 2016), para lo cual se analizan dieciocho[3] narraciones de personas con experiencias escolares destacadas, con las cuales se exploran dos aspectos en hombres y mujeres subdivididas en personas admitidas y no admitidas a la UN, a saber: experiencias escolares destacadas en relación con sus pares y experiencias escolares destacadas en relación con el profesorado. Se utiliza como herramienta de análisis una categorización que tiene antecedentes en trabajos en torno al acceso y trayectorias estudiantiles y profesionales en la UN (Arango *et al.,* 2004), (Arango, 2006); y en una investigación reciente sobre perfiles de ingreso a esta universidad (Caro Cárdenas, 2017).

Lograr la admisión e ingresar a la UN puede ser fruto de múltiples procesos de selección social y en particular de sobreselección para el caso de muchas mujeres. Encontrarse con la motivación suficiente o contar con posibilidades de distinta índole para presentar el examen de admisión son características que delimitan a un grupo muy reducido del total de las y los muchos jóvenes recién egresados de la educación básica secundaria en el país.

Para aproximarse a las trayectorias estudiantiles en relación con los procesos de selección social, se han explorado trabajos previos que han reflexionado acerca de cómo las categorías de clase y género son importantes para la comprensión de ciertas posiciones. Se contemplan variables que incorporan conceptos claves como el capital cultural de origen, el capital cultural del contexto y el capital económico.

3 Es la cantidad de personas entrevistadas hasta el momento de la realización de este texto. Para este trabajo se entrevistaron personas que cumplieron la condición de aspirar a la UN entre el 2013-II y el 2017-I, para la sede Bogotá.

Experiencias escolares destacadas

En medio de las trayectorias escolares, en distintos niveles educativos, existen experiencias clave para entender la forma como se podría asumir la vida escolar posteriormente. Las trayectorias escolares hacen parte de las llamadas trayectorias sociales (Bourdieu, 1998). En estas interviene el capital cultural heredado; pueden comprenderse como la forma de desplazarse a través de distintas posiciones en el espacio social durante el transcurso de la vida (Arango, Quintero y Mendoza, 2004; Arango, 2006). Dichas posiciones no son dadas (Arango, Quintero y Mendoza, 2014), sino que son relativas al contexto particular en el que se encuentra inmerso el individuo.

El apartado en torno a experiencias escolares pretende resaltar situaciones previas dadas en el contexto escolar que se rescatan como importantes para el lugar que se ocupa actualmente desde la perspectiva de las personas entrevistadas. Dichas experiencias no tienen una connotación positiva o negativa dada.

En medio de la sistematización fue posible percibir que, tal como afirma Bourdieu (2008), la institución escolar transforma las desigualdades previas en desigualdades que pasan a ser naturales.

En las aulas entre estudiantes

En torno a las interacciones en el salón de clase, se observan dos sucesos enmarcados como experiencias destacadas: una dicotomía entre aplicadas y"pilos"y un uso diferenciado del espacio y de la voz por parte de hombres y mujeres dentro de las aulas.

Dichas distinciones temáticas se realizaron por dos razones. En primer lugar, debido a que son situaciones que explicitan formas en las que el sexismo y los regímenes de género se dan dentro de las aulas e inciden en las trayectorias estudiantiles. Son acciones que, ya sea que estén presentadas como individuales o

institucionales, pueden dar paso a discriminaciones que, a su vez, engendran desigualdades sociales.

El sexismo se puede considerar como la discriminación de un sexo hacia otro, a partir del uso de ideas y prácticas que buscan legitimar la superioridad de uno y, por ende, reafirmar la inferioridad del otro. Lo que en la práctica se traduce en la dominación y explotación del sexo femenino (Maceira Ochoa, 2005).

Con el concepto"regímenes de género"se hace referencia a las prácticas por las que en la escuela se construyen masculinidades y feminidades, aplicadas a todos los miembros de la institución; construyen jerarquías y dividen sexualmente el trabajo (Kessler; Ashenden y Connell, 1985). Estos regímenes recrean órdenes de género, es decir, expectativas diferenciadas, trato diferenciado, códigos de conducta, etcétera (Mingo, 2006).

Es frecuente la percepción en torno a que las niñas son aplicadas; cumplen los deberes académicamente y se esfuerzan para realizar todas las tareas exigidas para aprobar, mientras que los varones son inteligentes y, por ende, deben esforzarse menos ya que poseen más habilidades innatas para aprobar. Este estereotipo no es exclusivo de un país o continente y es frecuente en niveles educativos básicos y de educación superior (Mingo, 2010). Para contextos escolares de básica y secundaria dicho estereotipo empieza a operar como una profecía autocumplida (Arango, 2006).

Este tipo de representación es considerada aquí pues casi todas las personas entrevistadas, sin distinción en cuanto a admisión, destacaron este estereotipo en su vivencia, representación que por lo general fue acompasada con la propia experiencia. Expresan sexismo legitimado por sus círculos cercanos. Otros entrevistados varones hicieron explícito el hecho de que los hombres, en sus respectivas experiencias, solían destacar más en cuanto a participación y en cuanto a protagonismo de actos de indisciplina, solo encontrándose una excepción en la que tanto hombres

como mujeres se destacaban de la misma manera en cuanto a participación.

En medio de los relatos es posible percibir los acuerdos históricamente construidos sobre lo que hacen las mujeres y los varones (Estrada Mesa, 2001) frente al dominio del espacio público y privado. Si bien esta no es una respuesta ante la dicotomía"pilos"-aplicadas, puede ayudar a caminar en direcciones que ayuden a la aproximación del fenómeno.

La perspectiva de las y los entrevistados se puede acompasar con la recopilación de investigadoras como Araceli Mingo (2006), Consuelo Campos Pérez (2006), Sonia Ursini (2012) y otros corpus investigativos (Brusselmans-Dehairs, Henry, Beller y Gafni, 1997; Neuschmidt, Barth y Hastedt, 2008), que han evidenciado la forma en que en distintos países, a medida que aumenta el nivel académico de primaria a bachillerato, y especialmente en cursos superiores de este último, empiezan a hacerse evidentes brechas de género respecto a asignaturas como Matemáticas y Ciencias, por citar un caso ampliamente estudiado.

Este fenómeno se da en niveles distintos en cada nación, y se acude a situar estos factores diferenciadores en el contexto sociocultural de los centros educativos, en los que intervienen factores como: órdenes de género en las aulas, expectativas futuras para ambos sexos, relaciones entre docentes, tipos de institución, etcétera. El rendimiento mayor en matemáticas y ciencias se relaciona más con ciertos tipos de esfuerzos, para las mujeres es más de"dedicación"y para los varones es más algo de"inteligencia" como cualidad innata (Mingo, 2006; Ursini, 2012).

Algunas personas entrevistadas manifestaron la relevancia de las relaciones interpersonales en el rendimiento escolar. Se pueden distinguir dos tipos: las amistades-cómplices y las relaciones erótico-afectivas.

Los grupos de amistades, ya sea para el trabajo académico u otro tipo de acompañamiento en el aula fueron destacados como

claves, ya sea para el soporte durante la trayectoria por el colegio como para la construcción personal. Por otro lado, las relaciones de tipo noviazgo fueron resaltadas como un importante suceso —este aspecto está pendiente de ser explorado mejor con otras entrevistas—.

Relaciones estudiantes-profesorado

Para el caso de las alusiones a la relación entre el profesorado y el estudiantado, en muchos de los relatos el papel de los docentes fue importante para el acercamiento con ciertas temáticas, estimular la curiosidad, el pensamiento crítico, como también para el distanciamiento con ciertas temáticas e incluso la aversión hacía el entorno escolar. Algunas y algunos docentes se constituyen en figura referencial al servir de motivación, otras y otros son determinantes para la aversión para ciertas asignaturas; utilizan juicios de valor que tienen implicaciones en el desarrollo de la identidad de los y las jóvenes y puede provocar ausentismo en las aulas, lo que tiene repercusiones en el abordaje temático de las asignaturas. Sin embargo, algunas experiencias pueden ser evaluadas como negativas en su momento y positivas para motivar una indagación más profunda o un abordaje distinto de lo visto en las aulas.

Se encontraron experiencias que se relacionan con la forma en que el contexto marca las trayectorias educativas respecto a la manera de ver la profesión docente como es el caso de profesoras amenazadas fuera del colegio, víctimas de bromas pesadas dentro de las aulas, donde hasta salían lesionadas ante el silencio de sus estudiantes; e incluso acoso sexual.

Son múltiples las formas en que los y las docentes pueden marcar la trayectoria escolar de aspirantes a la educación superior. Es importante también preguntarse en qué medida el lugar social que ocupan algunos cuerpos y profesiones incide en la formación

de referentes y distintas formas de aspirar a la educación superior por parte de cientos de jóvenes al día de hoy.

No se encontró una relación entre las mujeres que reportaron rendir académicamente mejor y el ingreso a la UN, tanto en los relatos en primera persona como las referencias a las mismas por los varones entrevistados. Sin embargo, desde las mujeres se hizo más frecuente la mención a algún tipo de adjetivo o trato, que marcó el futuro desempeño en relación con alguna asignatura, aunque es importante aclarar que este tipo de situaciones se dio tanto en hombres como en mujeres.

Para las mujeres hay un orden especial de situaciones que arriesgan la estabilidad académica como lo fueron los embarazos no planeados o situaciones de acoso sexual.

Los resultados se analizaron independientemente del tipo de admisión, partiendo de que no fue posible establecer un nexo entre rendimiento académico en torno al cumplimiento de deberes en el colegio y admisión a la UN. Para explorar la relación entre el rendimiento académico escolar previo al examen y el acceso a la UN, resulta más fructífero relacionar la existencia de ciertos capitales previos en las y los estudiantes, y la comprensión y apropiación de los contenidos académicos puntuales para el desempeño en el examen de admisión, vía estrategias como preuniversitarios o cursos particulares en determinadas áreas.

B. Narrativas y representaciones en el escenario escolar: por cuenta del sistema sexo/género

Lucía Platero Borda[4]

La profesora Lucía presenta algunos hallazgos de su investigación realizada en la maestría de Estudios Culturales, entre 2013 y 2015:

4 Coordinadora Colegio Jairo Aníbal Niño. Localidad Kennedy, Bogotá D.C.

La apuesta de la investigación es valorar el contexto escolar como escenario propicio para las discusiones y debates en relación con la resignificación de las identidades de género y las orientaciones sexuales, a partir del análisis de las narrativas y las prácticas pedagógicas que emergen en distintos manuales de convivencia.

Durante los últimos veinte años se ha debatido la importancia de la sexualidad y el género como categorías de análisis académico que inciden en la comprensión de la multidimensionalidad del ser humano y su influencia en escenarios como las prácticas narrativas de orden jurídico, o discurso legal, presente en la institución escolar con especificidad en los manuales de convivencia; derivando en la orientación del reconocimiento de los grupos excluidos, entre ellos las comunidades invisibilizadas y excluidas hasta la reforma constitucional de 1991, como son la comunidad LGBTI, los grupos indígenas, afrodescendientes, palenqueros, raizales, rom y las personas con discapacidad. Ello es relevante en la medida en que hoy la escuela abre espacios para la discusión y el debate frente a la orientación sexual y/o la identidad de género de los y las estudiantes.

Se busca mostrar cómo ha sido el manejo e implementación de las narrativas, imaginarios y representaciones de género y sexualidad por parte de las instituciones escolares en los manuales de convivencia de diferentes colegios de Bogotá, observando las "técnicas de gobierno" que se implementan a través de las prácticas discursivas; prácticas —pedagógicas— referentes a la categoría sistema sexo/género que emergen en la escuela contemporánea acerca de los cuerpos de los niños, niñas y jóvenes estudiantes en tránsito por el escenario escolar.

Según Castro-Gómez (2010), las prácticas discursivas emergen en un momento concreto de la historia y están inscritas en un entramado de articulaciones de poder y, aunque son singulares y múltiples, deben ser estudiadas como formadoras o partes fundamentales de un ensamblaje, es decir, de un dispositivo que funciona

de acuerdo con normas, reglas y mínimos no negociables, como los propuestos en los manuales de convivencia, no necesariamente visibles pero que están presentes en la cotidianidad de las interacciones de la comunidad educativa. Los manuales de convivencia son documentos en los que se evidencian los discursos oficiales de cada institución educativa y un análisis de las prácticas discursivas de los mencionados manuales de convivencia posibilita descifrar las concepciones del sistema sexo/género que perpetúan las instituciones educativas en Bogotá. Hay tres ejes articuladores en las prácticas discursivas de los manuales de convivencia: el enfoque pedagógico, el gobierno de los cuerpos y sistema sexo/género.

En el campo de los estudios culturales, el análisis de las prácticas discursivas poco se ha realizado sobre instituciones específicas como la escuela, donde es relevante el vínculo entre las estrategias anátomo-políticas de la cotidianidad escolar y la consolidación de los estados nacionales en referencia con la gubernamentalidad. Como resultado del uso de los conceptos de "anátomo-política" y "biopolítica" proporcionados por Foucault, los análisis que se presentan aquí se concentran en la escuela y en lo que ella pone en funcionamiento, en su comprensión micropolítica: pedagogía, maestros, asignaturas, concepciones curriculares, psicología del desarrollo, es decir, el entramado discursivo (Pedraza, 2007, p.11).

Este trabajo señala nuevas coordenadas para la indagación, la acción y la aplicación práctica de saberes que emergen en el campo de investigaciones educativas, en el seno de los estudios culturales y de género, con teorías que están a la vanguardia en referencia al cuerpo. Pasamos de la descripción a la interpretación para proponer la transformación, para este caso, de las narrativas, las representaciones y las prácticas pedagógicas en relación con el sistema sexo/género. El trabajo parte del estudio de los manuales de convivencia como fuentes de investigación y análisis que dan pistas sobre las vías de intervención e innovación al interior de la institución escolar. Adicionalmente, sustenta la importancia de

la articulación entre las teorías y las prácticas, lo que implica una situación que enriquece la producción de conocimiento dinamizado y consensuado con las comunidades, en este caso la comunidad escolar, en aras de transformar significativamente la convivencia en la escuela.

Es válido realizar un estudio analítico deteniéndose en las narrativas, imaginarios y representaciones sobre la sexualidad y la identidad de género, por cuenta de su relevancia en la cotidianidad y vivencia escolar y, a su vez, por la necesaria actualización y renovación de los manuales de convivencia como archivos institucionales; además, la temática está en la agenda del debate político vigente y se nutre de las teorías propuestas desde los estudios culturales[5]. La mencionada actualización tiene como propósito propiciar un giro en las actitudes, el amor, la espiritualidad, la sexualidad, la afectividad y la emotividad de los y las estudiantes para fortalecer el componente convivencial en la escuela, pero sobre todo con respecto a la diversidad que se aprecia al interior de la institución escolar con relación al sistema sexo/género. Consecuentemente emergen tensiones propias de la situación planteada así lo señala Restrepo (2011):"los estudios culturales deben ser pensados como un terreno de divergencias y tensiones", no obstante, poseer ciertos referentes conceptuales que limitan cualquier situación para que sea un pretexto y se referencie como propio de los estudios culturales. La integración de una perspectiva que comprenda las diversas expresiones de la sexualidad y del género

5 "Con respecto a su objeto de estudio se ocupan, —los estudios culturales— fundamentalmente, de la producción simbólica de la realidad social latinoamericana, tanto en su materialidad, como en sus producciones y procesos. Cualquier cosa que pueda ser leída como un texto cultural y que contenga en sí misma un significado simbólico sociohistórico capaz de disparar formaciones discursivas, puede convertirse en un legítimo objeto de estudio: desde el arte y la literatura, las leyes y los manuales de conducta —para la presente investigación los discursos expuestos en los manuales de convivencia escolar—, los deportes, la música y la televisión, hasta las actuaciones sociales y las estructuras del sentir (o del sentimiento, como los traduce Beatriz Sarlo).

de los y las jóvenes estudiantes será una piedra angular para la elaboración y rediseño de los manuales escolares, como lo señala Castro-Gómez (2010): "la cesibilidad y factibilidad dependen de un sistema de reglas que no es directamente visible, pero que siempre está presente cuando decimos lo que decimos y hacemos lo que hacemos" (Castro-Gómez, 2010, p. 29).

Otro aspecto a resaltar es la validez de este tipo de estudios cuya propuesta es la de no solo interpretar la realidad, sino transformarla por la vía de la recontextualización de las prácticas narrativas evidenciadas en los manuales, pero más que eso es la transformación de las actitudes de los diferentes actores educativos con respecto al sistema sexo/género, ya que los discursos que abordan temáticas como: las transformaciones culturales, el cuerpo, la identidad, la sexualidad y la diversidad —cuyo hilo conductor son los valores: el respeto y la tolerancia, entre otros—, deben ocupar las dinámicas pedagógicas en su redefinición. En síntesis, la opción que propone esta investigación es una escuela respetuosa frente a la diversidad e incluyente.

¿Qué hay del marco de referencia?

La sexualidad e identidad de género se precian como lugares de cruce entre las prácticas pedagógicas y las prácticas discursivas que permiten producir y reproducir transformaciones en el ámbito educativo. Allí es posible producir conocimiento ya que las mencionadas categorías han sido abordadas desde diferentes perspectivas disciplinares. El interés gira en torno a unos cuerpos específicos definidos por elementos como la raza, el género, la orientación sexual, la clase, la estética, la ubicación geopolítica, entre otros aspectos, ya que en la escuela es donde se encuentran y desencuentran estos cuerpos en tránsito con sus especificidades.

Un tema central en los estudios culturales es el de las técnicas de gobierno, discursos y prácticas pedagógicas. Es imposible

abordar estos conceptos sin hacer mención de Michel Foucault (1981), puesto que en sus múltiples aportes se encuentran los análisis de las concepciones que se tienen sobre las escuelas, y particularmente sobre la pedagogía, proponiendo la democratización del aula y de los diferentes escenarios escolares. Buscando a la vez una sociedad igualitaria. Ello también permite diseñar prácticas discursivas pedagógicas fundamentadas en una educación para la convivencia incluyente, donde se reconozcan la identidad de género y la sexualidad de los diferentes actores educativos.

En esta investigación la innovación consiste en redireccionar las categorías conceptuales hacia el enfoque pedagógico en la reconfiguración de los manuales de convivencia escolares,"el gobierno de los cuerpos"y el sistema sexo/género. Esto último argumentado por la filósofa Beatriz Preciado con su aporte teórico de la contrasexualidad. De acuerdo con la filósofa Preciado, la categoría conceptual de la contrasexualidad se fundamenta en dos situaciones, primero, un análisis crítico de la diferencia de género y de sexo, resultado del contrato social heterocentrado, en palabras de Butler (2001), (…) performatividades normativas —que— han sido inscritas en los cuerpos como verdades biológicas, y segundo, la contrasexualidad apunta a sustituir el contrato social llamado naturaleza por un contrato contrasexual; en este marco, los cuerpos se reconocen no solo como masculino o femenino, sino como cuerpos parlantes y se reconoce la posibilidad de acceder a todas las prácticas significantes, así como a todas las posturas de enunciación, en tanto sujetos, que la historia ha determinado como masculinas, femeninas o perversas; en otras palabras,"anormales". Renuncian no solo a una identidad sexual cerrada y determinada naturalmente, sino a los beneficios que podrían obtener de una naturalización de los efectos sociales, económicos y jurídicos de sus prácticas significantes (Preciado, 2002, p.19).

¿Qué hay del contexto legal?

En Colombia, durante los últimos meses un tema obligado a tratar por cuenta de los medios —radio, televisión, redes sociales e internet— es el referido a los manuales de convivencia y la insistencia en su actualización permanente de acuerdo con la ley y decretos reglamentarios; ello por cuenta de las diversidades —opciones sexuales e identidades de género— que se reconfiguran es el espacio y tiempo escolar. El manual de convivencia se define como un instrumento o dispositivo que permite la regulación de las interacciones entre los actores educativos al interior de los colegios.

En sintonía con la armonía y el manejo del conflicto al interior de la escuela, se hace explícito que en los manuales de convivencia se evidencian tres ejes: jurídico, la imagen del maestro apóstol —esta concepción configurada desde el nacimiento de la escuela en el siglo XV—, y las formas contemporáneas de gobierno; se destacan formas alternativas de resolución de conflictos: la conciliación, estrategias participativas, también el carácter pedagógico de los conflictos, es decir, apreciar la situación conflictiva como positiva e inherente a las relaciones sociales cuya solución se daría por medio del diálogo, la participación, la conciliación y la formación en valores. En suma, se propone un método pedagógico y de reconciliación para el manejo del conflicto al interior del escenario escolar.

Algo que arroja la investigación es el hecho de valorar el escenario escolar como el marco propio para las discusiones y debates en relación con la resignificación de las identidades de género y las orientaciones sexuales, por cuenta de la diversidad de actores sociales e intereses políticos. En otras palabras, el saber, el poder y las subjetividades se redefinen, reencuentran e interactúan en un espacio propicio para que las prácticas discursivas y pedagógicas aporten en la reconfiguración del tejido social por

medio de la puesta en escena de valores como la tolerancia, el respeto, entre otros.

Reorientar las discusiones en torno a la problemática emergente en el escenario escolar implica una transformación cultural en la cotidianidad de la escuela en torno al sistema sexo/género; inventar contra disciplinas, ideas propicias para la transformación de la institución escolar colombiana (Preciado, 2014).

A modo de conclusión

Se evidencia la diferencia entre las relaciones de poder y los estados de dominación. A estas relaciones de poder, donde hay espacios para el ejercicio de la libertad de los sujetos, Foucault las denomina"prácticas de gobierno"; se menciona esto en la medida en que se articula con"el gobierno de los cuerpos"de los jóvenes estudiantes frente a las prácticas discursivas evidenciadas en los manuales de convivencia. De acuerdo con Castro-Gómez (2014) "no se pretende anular la libertad de los sujetos sino conducirla u orientarla y ello por cuenta de unas tecnologías específicas, es'guiar' a los sujetos antes de producirlos disciplinariamente". Esto puesto en el escenario de las prácticas discursivas y pedagógicas cotidianas está suficientemente ilustrado por medio de las narrativas y representaciones evidenciadas sobre disciplinamiento de los cuerpos.

Otra reflexión y propuesta es la de implementar acciones pedagógicas en el marco referencial de la escuela incluyente frente a la diversidad de opciones u orientaciones del sistema sexo/género para minimizar formas de exclusión y discriminación, estas deben centrarse en la participación por medio de actividades lúdicas, recreativas, corporales, teatro, danza, deportivas e igualmente por medio de talleres y trabajo en equipo colaborativo; en otras palabras, se pretende escuchar las voces de las y los jóvenes estudiantes que han estado silenciadas por mucho tiempo.

Lo corpóreo, lo emocional y la sexualidad, dimensiones para el reconocimiento y el aprendizaje

Reconocer cómo viven o cómo son las vivencias de los sujetos de los aprendizajes que provee la escuela: las y los escolares, es un aspecto fundamental al valorar los desarrollos y los resultados con respecto a lo esperado del ejercicio escolar. Para ello, tener en cuenta las vivencias de construcción de la identidad, la individualidad y la subjetividad personal no es asunto de poca importancia y el hecho de que los procesos psicológicos ya están poco presentes en los considerandos de las políticas y programas educativos, explique tal vez el grado de sensibilidad que los asuntos de la construcción de la corporalidad, la sexualidad y la emocionalidad de las y los escolares está ocasionando al interior de la vida escolar. Abordar y considerar su importancia no es un asunto despreciable, si se pretende en serio formar seres íntegros e integrales, con capacidades para emprender la complejidad de la vida social en todas sus dimensiones. Yury Viviana Ramírez y José Raúl Ruiz ponen sobre la mesa un asunto candente como es el de la diversidad sexual y sus efectos actuales para la vida escolar.

A. Perspectiva de género en la escuela: un aporte a la construcción de ciudadanía desde la diferencia

Yury Viviana Ramírez Ramírez[6]

La ponencia de Viviana muestra el resultado de su ejercicio investigativo desarrollado con docentes del Colegio Nuevo San Andrés de los Altos con la finalidad de entender y reconceptualizar la

6 Orientadora del colegio Nuevo San Andrés de los Altos de la Localidad Usme.

categoría de género desde las prácticas pedagógicas de docentes del colegio. En su ponencia se refiere a:

Entender la diversidad sexual y los derechos humanos y sexuales en la escuela, con su problemática de discriminación sexual y vulneración de derechos, implica abordar la categoría de género desde las teorías feministas como marcos que permiten hacer una reflexión sobre dicha temática entendiendo la diversidad sexual como las relaciones psicoafectivas y prácticas sexuales diferentes a las"normativas", es decir, a las históricamente concebidas como normales por los sistemas de dominación.

Para ello se requiere hacer visibles las prácticas pedagógicas de las y los docentes en torno a la comprensión de otras formas de subjetivación, que subvierten el género asignado culturalmente, siendo un reto traspasar el territorio circunscrito y afectar la totalidad de la institución educativa en sus prácticas excluyentes y dicotómicas.

En el primer capítulo se aborda la identificación del problema de investigación, basado en la pregunta: ¿cómo construir una perspectiva de género en la práctica pedagógica de las y los docentes del Colegio Nuevo San Andrés de los Altos, fuera de los parámetros heteronormativos, libre de la discriminación sexual y la vulneración de derechos sexuales emanadas del reforzamiento de los valores de la cultura tradicional patriarcal?

En el segundo capítulo se aborda el marco teórico, exponiendo diferentes categorías en torno al género como: teorías feministas, perspectiva de género y derechos humanos y sexuales, considerando las normativas y los estudios realizados sobre la diversidad sexual en la escuela desde diferentes autores.

En el tercer capítulo se muestra el diseño metodológico de la investigación, seguido por diferentes herramientas y perspectivas investigativas como el enfoque crítico social, la Investigación Acción Participativa (IAP), la Pedagogía Popular Feminista;

métodos y técnicas de información utilizadas durante las fases de la investigación.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados del proceso de investigación, recogidos en diferentes categorías emergentes tituladas de acuerdo con ejercicios desarrollados con los y las docentes, se dividieron en:"Género y escuela, un recorrido en Colombia";"Deconstruyendo la categoría género en la escuela";"Transversalización curricular con perspectiva de género, una discusión disciplinar y cultural". Aporte de elementos para la construcción de nuevos saberes enfocados al tema de la diversidad sexual y los derechos humanos y sexuales, en dirección de lograr el debilitamiento del conjunto de relaciones impuestas por los sistemas de dominación existentes.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones del proceso investigativo y algunas recomendaciones encontradas en ejercicios con docentes. La tesis interroga la cultura patriarcal que circula en la escuela, asociándola a las concepciones e imaginarios, a las actitudes de los y las docentes frente a la categoría de género y a los sistemas de pensamiento dicotómicos que regulan las formas de pensar en la escuela. Al interrogar las exclusiones de género se revaloran los procesos de construcción social del género —asignación, atribución, expectativas, roles, entre otros— para determinar las implicaciones que este proceso de atribución-adquisición-identificación tiene en la construcción de la identidad individual y sexual. Se analizan los procesos simbólicos de interacción entre los docentes y su cultura referencial para elucidar un concepto de sujeto, que refutando la noción de sujeto unitario, lo concibe como sujeto complejo.

Se estudia la constitución de la sexualidad individual como un proceso abierto dentro de un paradigma relacional —sentido de la identidad—, desmontando el viejo modelo de identidad. Con la categoría de género se muestra la insuficiencia del construccionismo social en los actuales debates políticos sobre la subjetivación,

puesto que es un enfoque que mantiene las exclusiones inherentes a las dicotomías de las construcciones sociales generizadas. No solo se apunta a la deconstrucción del género, sino también a la visibilización de todo lo emergente, o sea, todo lo que hace innovación en la escuela.

El problema de investigación fue identificado entre varias problemáticas educativas observadas en el colegio durante el proceso de deconstruir la categoría de género desde la práctica docente, donde la participación de los y las docentes está marcada por las creencias, representaciones sociales e imaginarios de género impuestas por la cultura patriarcal. En la escuela el sexismo impera en cada rincón, que a su vez se convierte en lugar estratégico para la generación de estrategias de resistencia para construir un camino de vivencias más libres e igualitarias, sin dejar de lado el hecho de que la "escuela" de la que se habla se encuentra inmersa en una cultura y un momento histórico determinados y conviviendo con otras instituciones contemporáneas que no son ajenas a los procesos que se enuncian.

El desafío de la educación en este marco se encuentra en viabilizar

> la toma de conciencia en las discriminaciones sociales, en el diseño de las nuevas representaciones sobre la identidad y el rol de los géneros en la sociedad y en la preparación de nuevas prácticas sociales para una sociedad en crisis (Bonder, 1989, p. 307).

Dentro de los antecedentes, hablar de la categoría de "género" y su relación con el campo educativo y los estudios feministas es un ejercicio reciente en Colombia. Para autoras como Scott (1986), el género configuró la fachada neutral y despolitizada con la cual las teorías feministas hicieron su ingreso a la academia, perdiendo, en muchos casos, su claridad y fuerza política. En el caso particular

de Colombia, este ingreso se da no solamente en el escenario académico, sino en el marco político donde la equidad de género se convierte en una de las estrategias para garantizar la promoción de la equidad en el sistema educativo según el Plan decenal de Educación 1996-2004 (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

La pregunta por la heterogeneidad, la multiplicidad y la etnicidad, así como el carácter relativo y cambiante de las identidades sexuales y de género desempeña un papel importante en las investigaciones posteriores a la Constitución política de 1991, sin embargo, se queda corta en las prácticas con que se pone de manifiesto el interés por el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad del país.

Algunas acciones e investigaciones sobre género y mujer dieron especial énfasis a temas considerados transversales al género tales como la sexualidad, las relaciones de pareja, la violencia intrafamiliar, la salud sexual y reproductiva y las nuevas representaciones de feminidad y masculinidad, siendo foco de atención los grupos de mujeres de sectores populares y los procesos de empoderamiento de las organizaciones femeninas.

Se ve la necesidad y la importancia de desarrollar propuestas orientadas a abordar la educación sexual desde un enfoque diferencial, y, para el caso de esta investigación, desde un cuestionamiento o problematización de la trayectoria histórica patriarcal a partir de postulados teóricos y metodológicos feministas; tal como fueron las acciones tratadas en el proceso de sensibilización realizado con los y las docentes, en el abordaje de la posibilidad de deconstruir la categoría de género en el escenario educativo.

Ser gay, lesbiana, transgénero o bisexual se puede inscribir dentro de las identidades satanizadas por la cultura occidentalizada, patriarcal y heteronormativa, con lo que se hacen señalamientos y juicios a partir de los imaginarios y representaciones sociales construidas por los sistemas de dominación, como son: el patriarcado, el capitalismo y las relaciones de poder que se establecen

en estos. Colombia se ha caracterizado por ser un país machista, inscrito dentro del sistema patriarcal; por lo tanto, su sociedad no reconoce ni acepta las diversas identidades de género, sigue con la idea de género ortodoxa, binaria, que se reproduce por medio de instituciones sociales como la familia, la escuela y los medios de comunicación, legitimando un modelo uniforme en la sociedad, basado en la idea de una sola orientación sexual válida reconocida en la heterosexualidad que considera las demás orientaciones sexuales y de género como "anormales y pecaminosas", lo que se manifiesta en una vulneración de derechos de aquellos sujetos sociales que reconocen y exponen su orientación sexual diferente a la heterosexual.

Esa vulneración de derechos hacia las personas gays, lesbianas, transgénero y bisexuales, es una problemática claramente observada en la escuela, con el agravante de que las y los estudiantes se encuentran en proceso de construcción de su subjetividad e identidad, lo cual la complejiza y la profundiza. Dicho problema fue identificado en el Colegio Nuevo San Andrés de los Altos, dentro del proceso pedagógico desarrollado en la práctica educativa, donde los y las docentes en general manifiestan, según los instrumentos de recolección de información: creencias, significados y conceptos propios de los valores de la cultura patriarcal respecto a estudiantes con orientación sexual y de género diferente a la heterosexual.

En consecuencia, las orientaciones sexuales diferentes a la heterosexual se consideran como un tabú del cual no se debe hablar y no se acepta que en la escuela existan jóvenes que se declaren gays, lesbianas, transgénero y bisexuales, lo que ha llevado a rotular a estos estudiantes como "anormales" y ponerlos al margen de la comunidad educativa. Se evidencia con lo anterior una discriminación sexual, que no es otra cosa que la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos de las y los estudiantes y que las instituciones educativas reproductoras de valores de la

cultura patriarcal educan y forman en ello, tal como lo manifiesta Cantor (2008):

> En nuestro modelo social se considera que quien posee la dotación biológica del hombre debe ser heterosexual y masculino y quien tiene la dotación biológica de la mujer debe ser femenina y heterosexual; de modo que lo normal es la existencia de dos cuerpos (hombre/mujer), dos géneros (femenino y masculino) y una única orientación sexual (la heterosexual) (p. 39).

> Estudios realizados por organizaciones: Human Rights o Amnistía Internacional"han alertado acerca de cómo estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y transgénero (LGBT) reciben con frecuencia acoso, hostigamiento y violencia por parte de sus pares, docentes y personal administrativo en las escuelas (Colombia Diversa, 2015, p. 3).

Como resultado de esto, es posible ver que los y las estudiantes enfrentan situaciones de opresión en las instituciones educativas, presentando bajo rendimiento académico, deserción, depresión e intento de suicidio.

Lo anterior fue observado y recogido en entrevistas con los y las docentes de la institución educativa en donde las y los estudiantes declarados con orientación sexual diferente a la heterosexual manifestaron durante un proceso de recolección de información y sensibilización acerca del tema, que se sienten rechazados por sus compañeros y por docentes, en especial por los docentes hombres, hasta el punto de sacarlos de clase; también sus testimonios exponen que docentes y directivos, dicen que su orientación sexual es solo por llamar la atención en la institución y, de esta manera, ocasionar conflictos con la comunidad educativa, incluyendo padres y madres de familia.

Fue necesario preguntarse: ¿qué acciones pedagógicas desde una perspectiva metodológica feminista se han de desarrollar con los diferentes integrantes de la comunidad educativa, particularmente con los y las docentes, que permitan la reflexión y debilitamiento de las relaciones impuestas por los sistemas de dominación en relación con la diversidad sexual y con los derechos sexuales y reproductivos de los y las estudiantes para hacer realidad el reconocer y reconocerse como sujeto de derecho?

Desde la línea de escuela, comunidad y territorio, el tema y su respectiva problemática en la presente investigación se aborda desde cada uno de los espacios escolares, por lo tanto, la orientación sexual y de género hace parte de la construcción cultural y social de la comunidad estudiantil, en reconocimiento de la escuela como el lugar en que se educa y forma a las y los sujetos, donde se generan diferentes escenarios culturales y políticos relacionados con los conflictos actuales que emergen en la sociedad que se entretejen en una comunidad enmarcada en un territorio específico en donde se define la construcción social del mismo individuo, en medio de relaciones de poder. La orientación sexual y de género hace parte de cada persona que habita la escuela y hay que abordarla como inherente al ser humano, tratando de cambiar las creencias y percepciones estereotipadas existentes; por lo cual debe enfocarse en la no discriminación como un derecho, y en la no vulneración de los mismos, que deben cobrar vida en los diferentes espacios en que se realiza la construcción política de cada sujeto.

La investigación ha promovido al interior de la institución educativa la reflexión y el análisis en torno a creencias, estereotipos, roles materno y paterno, nuevas masculinidades y feminidades, reconocimiento del cuerpo, diversidad sexual, homofobia y conocimientos actualizados frente a la sexualidad. Todo lo anterior con la idea de hacer énfasis en la construcción del proyecto

de vida de las y los escolares, hacia el cual debe mirar y encaminarse cada docente.

Se puede afirmar que, en la instauración del debate sobre la educación sexual, los derechos humanos y la equidad de género, se notan avances en el desarrollo del trabajo desde varios espacios como las actividades, algunas de las cuales han despertado controversia —temas de talleres, direcciones de grupo, actividades que aparecen en los boletines, escuela de madres y padres, conversaciones informales—. Lo anterior ha permitido visibilizar el tema y encontrar que es prioritario involucrar más a la comunidad educativa, para que, desde su vivencia, pueda dar cuenta de las transformaciones en la construcción de convivencia y ciudadanía.

El proyecto le ha apostado a trabajar temas referidos al respeto y el reconocimiento de la multiversidad, siendo crucial en el contexto social y político donde este tiene lugar. Si bien los temas de respeto a las múltiples formas de ser y de vivir, también orientados hacia las temáticas de orientaciones sexuales, resultan fundamentales dentro de las perspectivas de la investigación como proceso de deconstruir la categoría de género, se puede afirmar que el tema de género ha sido un eje transversal presente en el ámbito personal y en el profesional. De igual manera, la formación académica propició una actitud crítica hacia el sistema capitalista y patriarcal existente, por lo que cada vez se reconoce con más claridad la necesidad de articular el enfoque de género con las prácticas profesionales como orientadoras y docentes, valga recordar la feminización de nuestra profesión hacia las transformaciones sociales y culturales que posibiliten mejores condiciones de vida para todos.

B. Transgredir el género en la escuela: un modo de interpelar la heterocracia[7]

José Raúl Ruiz[8]

La ponencia argumenta cómo las diversas formas de vivir el género en la escuela dan lugar a interpelar a los múltiples dispositivos de poder que ocasionan pensarla y vivirla, como multiplicadora del gobierno de los cuerpos binarios de una heterocracia que se reproduce en la escuela, la familia y la sociedad en general. José Raúl establece:

> La marca del género modela las relaciones pedagógicas en la escuela y de paso reproduce un modo de gobierno y un conjunto de relaciones de poder. Como producto de la investigación con personas transgénero, llevada a cabo del año 2012 y al 2017 a partir de una itinerancia con colectivos trans y la producción de relatos autobiográficos, se pudo recolectar evidencia del modo en el que actúa la escuela en relación con sujetos que viven experiencias de vida trans, las cuales le posibilitan desmarcar al único modo binario de pensar el mundo, lo cual deslocaliza el género como relato.

Primer momento: mi experiencia de género

El cuestionamiento alrededor del género junto a la decisión trans interpeló mi posición como maestro de la escuela pública. La investigación: *Ser y estar transgénero* estableció en mí múltiples

7 Este término fue referido por una chica transgénero de un colectivo de personas trans de ciudad de México. Dicho encuentro se posibilitó debido a mi pasantía de estancia doctoral en la Universidad Autónoma de México en el año 2015. Si bien en dicha entrevista no se desarrolló el término ella refería cómo nos encontrábamos en "un gobierno de lo heterosexual".

8 Directivo docente IED Cundinamarca de la localidad Ciudad Bolívar.

cuestionamientos en torno al poder de la escuela. Confirmé que dentro del orden heteronormado *ser hombre* o *ser mujer* determina fundamentalmente la forma en que las personas asumen la vida, sin que aparentemente exista otra posibilidad dentro de ese limitado orden binario. Recordé entonces las múltiples ocasiones en las que ese mandato se impuso en mi experiencia de género, restringiendo y excluyendo la construcción de mi subjetividad. Por ello, durante la investigación empecé a escribir y registrar varias de las confrontaciones y cuestionamientos a los que tuve que enfrentarme a lo largo de mi vida. El siguiente fragmento que comparto hace parte de un trazo autobiográfico diseñado para el estudio en mención. Fragmento que no solo me posiciona en el campo profesional, sino que también me hace reflexionar sobre la forma como el contexto —escuela—, me impactó:

> Desde niño fui un sujeto subalterno: se me acusaba de ser raro. La escuela, la familia y la interacción con los demás se encargaron de mostrarme cómo debía comportarme, relacionarme, desear. Aspectos tan sencillos como jugar o socializar con los demás me advertían de la importancia de ser hombre y tener un modo de sentir, pensar y actuar: fuerte, insensible, racional, indolente y con una estética determinada. Por supuesto, todo esto con una advertencia: no desear al género al cual pertenecía. Siempre se me tildó de *marica*. Nunca comprendí la relación entre quién era, cómo me veían los demás y cómo debía ser. Sin embargo, las instituciones me demostraban cómo debía ser hombre. Al empezar a ser joven, entendí cómo debía presentarme, pero se me dificultaba: era un hombre feminizado. No era mujer, ni hombre para los demás, lo que creó en mí muchas dudas, al igual que una mezcla de posibilidades e inseguridades sociales y personales. El ingreso a los llamados espacios de adultos, como el trabajo, me permitió comprender

> que definitivamente la marca del género adquiría un poder dominante. Me sentía como ese "fantasma de la incoherencia" que desarrolla Butler (2010) en *El Género en disputa*, planteando la discordancia desde la construcción que marca los sujetos: sexo, género, deseo, orientación, expresados en la lógica de: macho, hombre, masculino, heterosexual —ahora comprendo todo un régimen político— (Ruiz, 2017).

El lugar ocupado en la escuela pública, en la cual inicié mi proceso como infante, así como el que ocupo en este momento como maestro de la misma escuela pública no varía. La inmodificabilidad se presenta en la forma de ubicar y establecer, tanto los cuerpos, como los modos de ser y estar en la escuela. El ser niño o niña determina el camino, y no hay otro modo de existencia. Existencias que se relacionan a partir de los procesos de formación y de aprendizaje, los cuales están delineados por la cultura escolar centrada en lo heterosexual. Comparto como parte del relato autobiográfico un momento de alineación al orden heterosexual de parte de una maestra de Educación Física, de cuyo nombre y corporalidad trazo en mi mente de forma muy nítida. Ella se dirigió a mí y a otro compañero, sustrayéndonos de un momento de la clase, a quienes los demás compañeros nos feminizaban con las siguientes palabras:

Es importante que ustedes no expresen su forma de ser aquí en la escuela. Es necesario que moderen sus maneras y formas femeninas, siendo ustedes hombres.

La forma como la escuela centra, vive y pervive el relato y las prácticas de la heterosexualidad normada se vivenciaron en mí hace más de treinta años cuando era estudiante de la escuela pública. Prácticas que cruzaron los vínculos con el aprendizaje, con lo que se aprendió. Las didácticas y el currículo impactaron mi cuerpo, mi modo de expresarme de moverme, mis gustos y por supuesto lo que yo debía hacer y pensar. Su impacto se continúa

presentando para todas las personas desde la escuela, desde una postura eminentemente heterocentrada y binaria.

Segundo momento: otras decisiones de vivir el género

Los relatos de vida desarrollados por los sujetos trans, en los cuales aparece la escuela establecen modos en los cuales se configura la subjetividad trans. Subjetividad que afecta al contexto y que a su vez incide en la institución escuela (Mansfield, 2000). El sujeto en general se encuentra restringido en su relación con dispositivos tan fuertes como el lenguaje, el género (Butler, 2010) y las instituciones; la experiencia trans de las y los jóvenes establece agentes cruciales en el tránsito transgénero.

Se presentan narrativas como la de Joanna, es una chica trans que desarrolla su tránsito de género con intercambio hormonal. Ella expresa: "no estar interesada en la reasignación de género". Para ella los procesos de socialización en la escuela pública de la cual hizo parte y donde vivió trozos de su tránsito, posibilitó la decisión trans. Al preguntarle en torno a su vivencia en la escuela y la forma como se desenvolvía en dicho espacio expresa en el siguiente fragmento: "(…) en el colegio normal, pues después de un tiempo, la psicóloga me sentaba con las niñas. La profesora hacía mesas redondas y todo eso y entonces fui cogiendo confianza a las personas" (Johanna, 12 de noviembre, 2014).

Johanna, en un tema tan decisivo como el uso de las prendas, para este caso el uniforme generizado en la escuela, reconoce cómo junto a algunas maestras este aspecto se convirtió en un elemento adicional para continuar su tránsito. Al preguntar a Johanna sobre su uso del uniforme en la escuela, comenta:

> Yo ya no quería más ir en uniforme al colegio, porque era uniforme de niño. Yo le decía a mi mamá: "Mami, a mí

> no me gusta el uniforme". Entonces, fuimos a hablar con la coordinadora del colegio, quien me dejó asistir siempre en sudadera. Entonces yo me sentía bien porque la sudadera era la misma para las niñas y los niños, mientras que el uniforme sí era diferente: para los niños pantalón y para las niñas jardinera. Entonces todos los días iba en sudadera al colegio, gracias al permiso de la coordinadora (Johanna, 12 de noviembre, 2014).

El modo de gestionar la cuestión del uniforme de parte de una de las directivas del colegio conllevó a un acompañamiento importante para la decisión de Joanna que comenzó a involucrar a la escuela y extendió una novedosa forma de comprender el género por parte de la comunidad de estudiantes y maestros.

En este momento, el tránsito transgénero potencia establecer cómo las múltiples marcas de género se ven desplazadas por otras formas de vivir la experiencia de género. Experiencias que para el caso de vidas trans, involucran a la escuela. En consecuencia, la institución educativa se ve incluida en el tránsito de género. Para este y otros casos, el tránsito es un evento compartido.

Tercer momento: feminismos, escuela y modos de vida trans

> Es injusto ubicar e incluso definir las feminidades naturalizándolas en un contexto amenazante, aduciendo condiciones anatómicas, fisiológicas o comportamentales, pues el género no es nunca una identidad biológica, así derive de ella, sino biopolítica: no hay ejercicio de liberación personal que no pase por volverse un poco mujer, al menos como proceso de sanación (Brigitte Baptiste, *El Espectador*, 30 de agosto 2018).

Comienzo por establecer cómo varias experiencias de vida trans, sin contemplar los postulados feministas, asumen las luchas que han logrado las mujeres históricamente. Luchas y demandas que para el caso de las y los jóvenes trans es por la vida, por el reconocimiento y por la posibilidad de ingresar a ciudadanías plenas. En consecuencia, deseo ubicarme en los feminismos como movimiento, pensándolos menos desde el cuerpo o la materialidad biológica determinista. El feminismo más en lo político, el cual se referencia como la única re- evolución humana (De Souza, 2003).

La forma expandida de vivir el género de parte de los sujetos trans se revitaliza con el feminismo y abre múltiples ventanas para las luchas y demandas de mujeres y hombres en tránsito, luchas que se ocasionan desde la colectividad y a partir de la inclusión de las instituciones en el tránsito de género. Instituciones que, como la escuela pública, deben garantizar la vida como se desee vivir (Editorxs, 2011).

Es la escuela el lugar donde las expresiones de género no heteronormadas son restringidas, acalladas y censuradas (García, 2007). Las personas trans reportan un alto grado de agresión de parte de la escuela, incluso apropiándose de la determinación de ingreso a un espacio de lo público, como lo es la educación. Son varias las experiencias y las cifras que evidencian cómo la escuela pública desconoce el acceso al derecho a la educación, y tampoco garantizan la permanencia de las personas con identidades no heteronormadas. Garantía que no se posibilita, entre otros elementos, no solo por la estructura formal —heteronormada— de la escuela, los aspectos culturales, sino también por las posturas de reproducción heterocentrada del conglomerado de docentes, por las didácticas formalizadas en cada una de las ciencias —donde se privilegia el sujeto universal: el hombre, en el caso de las ciencias sociales y naturales, especialmente— y por supuesto de la forma como se dispone de la economía de los cuerpos generizados en el espacio escolar, asignándoles incluso modos de vivir y

estar en la escuela. Modos supuestamente actualizados, pero que conservan la postura sexista, los roles de género, los espacios exclusivos y la violencia contra otras expresiones que se fijan en la misoginia como modo de relacionamiento. La llamada transfobia es una forma de misoginia, es la total aversión y feminización de los cuerpos otros.

Pedagogías y prácticas pedagógicas feministas. Autoafirmación del sujeto de la enseñanza: *maestras y maestros*

Qué estrategias y cómo las emprenden las y los docentes que intentan cambiar las prácticas de enseñanza y aprendizaje para adoptar el enfoque de género o la perspectiva feminista es esencial para comprender el fundamento de la propuesta de la REDEG; esto, para docentes con interés en tales enfoques y perspectivas es no solo indispensable, sino fundamental. Las novedosas pedagogías y prácticas pedagógicas abordadas por las y los docentes de la red junto a otras y otros pares, en su autoafirmación como sujetos de las enseñanzas que brindan a sus grupos estudiantiles es un impulso que se ofrece a la comunidad educativa en el camino hacia la transformación que pondrá las bases de la educación en y para la libertad. Imelda Arana Sáenz y Gloria Bermúdez presentan las bases de pedagogías feministas que han mostrado su potencial para el cambio esperado.

A. El potencial de las perspectivas pedagógicas feministas para el cambio cultural que requiere la educación básica y media en Bogotá

Imelda Arana Sáenz[9]

Trabajar en la escuela es establecer mediaciones, trabajar en función de otras y otros, hacer cosas no esperadas, hacer invención simbólica, colocarse en el centro, diciendo y haciendo para aportar soluciones a los obstáculos.
SOFIAS[10]

9 Educadora pensionada, consultora en asuntos de educación, género y derechos humanos

10 SOFIAS es el nombre del grupo de docentes de centros de educación formal, preescolar, básica media y superior de España, que se reúnen anualmente para compartir las vivencias cotidianas de su labor docente, analizarlas y extraer

Esta ponencia es una mirada reflexiva sobre las corrientes pedagógicas feministas, a la luz del sentido y posibilidades de su ejercicio en la educación formal preescolar básica y media, con miras a proyectar su incidencia en la construcción de transformaciones curriculares que impulsa la REDEG. Hacer ver que la REDEG ha establecido como su tarea central trabajar por un cambio cultural en el sistema educativo distrital y nacional, en las formas de pensar, formular y realizar la labor educativa, a fin de que estudiantes, docentes, directivas docentes, familias y comunidad educativa transformen sus concepciones, percepciones, sentimientos, expectativas y acciones en torno a lo femenino y lo masculino, considerando que los prejuicios, aprensiones y actitudes sexistas, racistas, clasistas, homofóbicas, adadistas[11], capacitistas[12], etcétera, que son obstáculos que impiden a niñas, niños, adolescentes y jóvenes forjar y desarrollar, tanto las metas educativas proyectadas en la normatividad nacional, como un proyecto de vida personal. Algunos apartes de la ponencia afirman:

La pedagogía como saber teórico y práctico acerca de la enseñanza y el aprendizaje debería ser el marco teórico y la fuente de conocimiento y mejoramiento diario de las maestras y los maestros; igualmente la labor de ellas y ellos debería ser a su vez la fuente de inspiración y de comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que nutran a la pedagogía. No obstante, la

conclusiones que les lleven al mejoramiento de su práctica pedagógica. La mayor parte de ellas comparten la perspectiva de la pedagogía de la diferencia sexual. El grupo es coordinado por María Milagros Montoya, a quien tuvimos en el Encuentro Internacional de Experiencias Pedagógicas a finales de 2014.

11 Del término *ageism* —en inglés— o edadismo —en castellano—, acuñado en 1968 por el gerontólogo y psiquiatra Robert Butler para referirse a la discriminación contra las personas mayores y basándose en los términos sexismo y racismo. Su usa para todo tipo de discriminación por motivos de edad.

12 De capacitismo o trato desigual que reciben las personas con diversidad funcional.

pedagogía y la práctica pedagógica parecen ir por direcciones distintas, hecho que ya Piaget hizo evidente en los años treinta del siglo anterior (1981). La pedagogía ha sido labor de unos profesionales —la absoluta mayoría hombres—, en tanto la profesión de enseñantes la ejercen otras y otros profesionales —la mayoría mujeres en los niveles de educación preescolar, básica y media—.

Con el Movimiento Pedagógico, que tuvo una vida floreciente en las dos últimas décadas del siglo XX en Colombia, la dirección sindical del magisterio buscó dar un vuelco a tal división de roles, llamando al gremio a apropiarse del saber pedagógico existente y a constituirse en productor de ese saber; acercó, en un empeño solidario, a integrantes de comunidades académicas y a maestras y maestros en una labor conjunta por el mejoramiento de la calidad de la educación y de las prácticas pedagógicas, así como por la dignificación de la profesión docente. Se optaba por una opción de la pedagógica como saber de las y los docentes, acorde con las necesidades de las y los escolares, en sus contextos específicos, y por alentar la consolidación de perspectivas pedagógicas y reformas del sistema educativo a tono con ese contexto. El derecho de todos los estamentos de la educación, las familias y comunidades educativas a incidir en la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales establecidos por la Ley 115, es un hito en esa perspectiva.

En otra esquina de la vida social, durante la segunda mitad del siglo XX crece el movimiento feminista en todo el globo, la cual en Colombia adquiere gran impulso a raíz de la celebración en Bogotá, en 1981, del Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, el cual decide que el 25 de noviembre de todos los años se conmemore como Día Internacional de la No Violencia contra la Mujer, en homenaje a las tres hermanas Mirabal, torturadas y asesinadas por orden del dictador Trujillo en la República Dominicana. Ese movimiento consigue impactar a un buen grupo de educadoras de sector público, quienes constituyen Comisiones

de Asuntos de la Mujer en los sindicatos de educadores y logran trascender su influencia a la FECODE, a la CUT y a otras entidades sindicales. Las comisiones de mujeres educadoras emprenden la lucha por hacer visibles e influyentes a las maestras en la vida sindical y por orientar la fuerza del movimiento pedagógico hacia la edificación de una educación no sexista y no discriminatoria.

Por la misma época, otros movimientos sociales dejan su impronta en la América Latina y el Caribe, entre ellos los movimientos comunitarios que adoptaron la educación popular como enseña, con dos propósitos claros: en primer lugar, desescolarizar y popularizar el sentido y la misión de la educación, haciendo prácticas de alfabetización y de educación con los sectores marginados de la población; y, en segundo lugar, haciendo de la educación una práctica liberadora de los sectores oprimidos.

Los anteriores hechos que, de manera apropiada al contexto, se dan en la mayoría de países de América Latina y el Caribe y en otros continentes, conducen a varias mujeres, educadoras populares y académicas a hacer evidente la discriminación que las niñas y mujeres adultas viven en el campo educativo, hecho que ya en 1792 había resaltado de manera fehaciente Mary Wollstonecraft (1977) en su libro *Vindicación de los derechos de la mujer*, así como el sexismo presente en el sistema educacional, en la vida escolar y en el conjunto de formas y prácticas de la gestión y la acción educativa.

Se crea el ambiente propicio para que las mujeres educadoras populares, educadoras del sector formal y académicas, asuman la tarea de revisar, revaluar y deconstruir los pilares de la educación, desde sus conceptos básicos hasta las formas de su ejercicio, lo cual inspira la creación de miradas no androcéntricas de los campos disciplinares de la educación y anima el surgimiento de corrientes pedagógicas críticas y feministas, proyectos coeducativos, no sexistas, no discriminatorios y/o alternativos. En 1991, la Red de Educación Popular entre mujeres lanza la *Campaña por Educación*

no Sexista y Antidiscriminatoria y se une la Comisión de Asuntos de la Mujer de la ADE.

Necesidad de las transformaciones curriculares que impulsa la REDEG

La Ley 115 de 1994, que en su Artículo 67 define la educación como "un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social", buscó poner a tono con la Constitución de 1991 el sistema educativo colombiano[13]. Esta ley establece el currículo común a desarrollar en todas las instituciones educativas desde el grado de transición al grado 11º mediante la definición de los objetivos específicos de los niveles de educación preescolar, básica y media, así como las áreas obligatorias y fundamentales. También postula en el Artículo 77 la "autonomía escolar" de las instituciones de educación formal, para que, dentro de los límites fijados por la ley, organicen las áreas fundamentales, ya definidas, introduzcan asignaturas optativas, adapten algunas áreas a las necesidades y características regionales, adopten métodos de enseñanza y organicen actividades formativas, culturales y deportivas. No obstante, la ley deja en manos del Ministerio de Educación Nacional el diseño de los lineamientos curriculares y la definición de los indicadores de logro para cada grado de los niveles educativos en todo el territorio nacional, por lo cual lo que hacen las instituciones educativas al asumir la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) correspondientes es reproducir lo establecido por el Ministerio en sus decretos y otras normas reglamentarias. Poca creatividad se despliega en las instituciones educativas en el ejercicio de esa autonomía, pero tampoco se delega,

13 La Ley 115 establece una reforma educativa de los niveles de educación preescolar, básica y media, por lo cual la denominación de Ley General de Educación no resulte apropiada toda vez que la educación superior fue objeto de otra reglamentación (Ley 30 de 1994).

desde el nivel ministerial, algún grado de responsabilidad en las entidades territoriales y en las instituciones educativas para definir elementos del currículo que pudieran acercarlo a las realidades y necesidades locales y a estimular la creatividad y construcción de metas académicas que coadyuven al desarrollo local y territorial.

Desde 1994, cuando se emitieron la Ley 115 y el Decreto reglamentario 1860, el plan de estudios ligado al currículo común establecido desde entonces no ha cambiado. Las áreas obligatorias y fundamentales se siguen manejando como asignaturas y estas como compartimentos estancos, al margen de los contenidos y otros componentes disciplinares de las otras áreas del conocimiento. Es muy poco lo que se ha avanzado en la actividad interdisciplinar, aconsejable en instituciones donde son pocas las horas diarias en que se desarrolla la supuesta"formación integral" de sus estudiantes, y en medio de una realidad donde las tecnologías de la información y la comunicación están ofreciendo a las y los escolares mucha más información que la encauzada desde el colegio.

Así, mientras en los campos disciplinares que abordan las universidades y las academias del país y del mundo, se observan avances en la actividad interdisciplinar, las instituciones de educación básica y media mantienen la lógica de asignaturas compartimentadas y presentadas al estudiantado de manera fraccionada y aislada; compartimentación que se vive no solo por asignaturas, sino también por grados, niveles y ciclos. Es poca la interacción entre docentes sobre lo realmente acaecido en las aulas y espacios de clase en búsqueda de saberes y experiencias compartidas, de construcción colectiva de propuestas didácticas y metodológicas, de solución a las dificultades presentadas en las clases, de mentorías entre pares y de crecimiento y mejoramiento conjunto. No hay articulación entre el creciente desarrollo de las disciplinas de campos afines con el currículo escolar común y lo que se enseña en los colegios.

Los programas de capacitación en ejercicio de docentes se organizan generalmente sobre didácticas y contenidos de las asignaturas ligadas a las áreas obligatorias y fundamentales, pero poco sobre los procesos de construcción de saber y los desarrollos teóricos y metodológicos de las disciplinas particulares, de otras disciplinas que puedan mejorar las capacidades docentes en el manejo de los asuntos propios del desarrollo psicosocial de la población escolar y de temáticas sobre la realidad local, nacional e internacional, que les permita ser tutores u orientadores integrales de los grupos escolares y enriquecer las actividades de clase con una perspectiva intercultural, intergeneracional e interdisciplinar, que incluya habilidades investigativas. Igualmente se ignora el abordaje de las culturas de los territorios, las lenguas maternas de las y los escolares, las costumbres de las familias y comunidades correspondientes.

Ese contexto de la vida escolar, con un currículo atado a las áreas obligatorias y fundamentales y a las políticas de gobiernos interesados, no en el desarrollo integral de las y los escolares y el fomento de las ciencias y la cultura, sino en lograr mejores puntajes en las pruebas estandarizadas, es el ambiente en el cual las y los escolares han de proyectar y consolidar su proyecto de vida y alcanzar los fines y objetivos de la educación establecidos en la Ley 115 (Artículos 5, 13, 14, 20, 21 y 22), lo cual no deja de ser contradictorio y paradójico, de acuerdo con la amplitud y alcance enunciado en esos objetivos.

A la luz de esta realidad, poner a tono la educación de la ciudad y el país con la sociedad global cada vez más intercultural, con el rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología, con el reconocimiento cada vez más amplio de la diversidad humana, con la necesidad cada vez mayor de protección de la vida y del ambiente, es no solo una necesidad, sino también una oportunidad para lograr la construcción de la paz y de una mejor vida para las nuevas generaciones. Se requiere para ello una transformación

curricular que propicie el ejercicio de las libertades y el desarrollo pleno de mujeres y hombres, de todas las edades, culturas y demás particularidades.

La pedagogía y las transformaciones curriculares

Además de lo contradictorio y paradójico de la pervivencia de un currículo común producto de la Ley 115, se hace cada vez más evidente que los procesos educativos vigentes no benefician de manera equitativa a toda la población escolar. Las niñas y las adolescentes; las y los escolares afrodescendientes, indígenas, de las poblaciones rurales, en condición de discapacidad y pobres de los centros urbanos, entre otras y otros, deben enfrentar situaciones de segregación, discriminación, desconocimiento de sus historias y estilos de aprendizaje, así como de sus necesidades particulares. Los proyectos educativos, las prácticas pedagógicas, la organización institucional y la programación curricular carecen en general de humanismo, de una concepción no androcéntrica sobre el bienestar escolar y la garantía de derechos para la población escolar. Razón por la cual la REDEG propugna por una transformación curricular que conduzca al libre e íntegro desarrollo de las y los educandos de Bogotá.

Las iniciativas de estímulo a las y los mejores estudiantes y a las mejores instituciones educativas, tales como las recientes *Ser Pilo Paga* e *Índice Sintético de Calidad Educativa*, son estrategias elaboradas al margen de los enfoques diferencial, de género y de derechos que se vienen postulando en la mayoría de políticas públicas del país; además de que solo miden los resultados de una prueba traída al margen de los contextos socioculturales y socioeconómicos de las comunidades de donde proceden quienes se someten a ella y de sus diferencias particulares; adolecen de una alta dosis de elitismo, clasismo y segregación. Con ello, quienes siempre han tenido mejores condiciones materiales, afectivas,

culturales, sociales y demás, las podrán seguir teniendo, en tanto que quienes no poseen algunas de ellas seguirán en ese entorno de privación y exclusión, pues con tales políticas las oportunidades serán solo para unas pocas personas, contradiciendo el mandato constitucional de garantizar el derecho a la educación de calidad de manera universal.

Quienes llegan a la escuela de la gran ciudad sin un manejo solvente de la lengua castellana y con hábitos de vida propios de las comunidades autónomas, como sucede con las infancias indígenas, quienes además de su estudio deben realizar labores u oficios generalmente no remunerados, como la mayoría de las niñas y no pocos niños, quienes no cuentan con apoyo familiar académico y socio-afectivo o padecen abandono o maltrato, constituyen una amplia gama de realidades, mal llamadas "factores asociados" en todos los análisis sobre las pruebas estandarizadas, en un desconocimiento de algo que no puede ser algo asociado, circunstancial o emergente, pues se trata de la realidad diaria y permanente de muchos sectores de la población escolar que, en condiciones de desigualdad se enfrentan a metas y objetivos erigidos al margen de sus propias condiciones de existencia.

Qué proponen las perspectivas pedagógicas feministas

Se trata de perspectivas surgidas desde la reflexión y el análisis llevado a cabo mayormente por mujeres sobre prácticas pedagógicas realizadas en experiencias de educación formal y no formal, de las cuales han surgido postulados que validan la existencia de propiedades referidas a esas prácticas. Entre tales postulados vale la pena mencionar algunos claves para los niveles de educación formal básica y media, varios de ellos desarrollados con mayor amplitud por la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM) en el libro *Travesías pedagógicas en educación popular feminista* (2018), del cual registramos algunos postulados:

1) Los procesos de enseñanza y aprendizaje son más fructíferos cuando la interacción al interior de la comunidad formada por quienes aprenden y quienes enseñan es permanente, fluida, afín y solidaria. Las actividades realizadas en grupo compartiendo dudas, inquietudes, experiencias, hallazgos, soluciones de problemas, etcétera, refuerzan el interés y la autoconfianza de quien aprende. Esto es fundamental considerarlo en actividades donde se espere mejorar el desempeño de las niñas, jóvenes y mujeres adultas, pues, tal como ha sido establecido en los estudios de los estilos cognitivos, las mujeres, en general, mantienen un estilo de aprendizaje en que la influencia del medio es determinante de mejores aprendizajes (Hederich, C. y Camargo, Á., 1998).

2) Los procesos educativos deben integrar toda la complejidad de las vidas cotidianas, especialmente en el caso de las niñas, las jóvenes y las mujeres adultas, cuya vida cotidiana se desenvuelve aún, mayoritariamente, en espacios del hogar, de labores de oficina y del cuidado, aspectos de la vida que ni siquiera las ciencias humanas han considerado como fuente de estudio, por lo cual la pedagogía y las llamadas ciencias de la educación también pasan de largo por ellos. Los procesos educativos han de partir de las experiencias propias y los contextos cercanos, con metodologías adecuadas a la realidad de las mujeres y de otros sectores poblacionales no considerados hasta hoy por la cultura académica dominante. Este énfasis en tener en cuenta la realidad más cercana a la vida, donde las mujeres pasan mayor tiempo, entra en armonía con lo postulado por las pedagogías activas, para las cuales la escuela debe preparar para la vida y por ello la naturaleza y la vida misma deben ser estudiadas, por lo cual la escuela habría de incluir en la programación curricular aprendizajes en torno al autocuidado y al cuidado de las personas, del entorno y del universo, para contribuir al cambio cultural que requiere la eliminación

del sexismo, la discriminación y la división sexual del trabajo en la vida escolar y en la sociedad.

3) El involucramiento de la familia[14] y la comunidad es determinante en los procesos educativos. Las familias son el ámbito de la gestión del cuidado y de la reproducción de la especie y de la fuerza de trabajo, y la comunidad es el entorno que facilita o dificulta tal gestión. En esa labor de cuidado confluye buena parte del tiempo y de las energías de las niñas, las jóvenes y las mujeres adultas, así como algunos niños y muchachos, pero que poco reconocimiento y valor tiene en el momento de organizar las actividades de aprendizaje, las normas sobre desempeño académico y laboral en las instituciones y en el sistema educativo, y al tiempo de balancear los resultados en el desempeño escolar.

La atención que el sistema educativo presta a la vida familiar ha tenido un carácter instrumental. Las instituciones educativas demandan de las familias mayor y permanente corresponsabilidad para con su labor de educación de las y los escolares, sin tener en cuenta los efectos que sobre la composición y funcionamiento de la familia están teniendo los cambios económicos, sociales y culturales de la sociedad globalizada y mercantilizada actual, que en los países de latinoamericanos y caribeños son portadores de empobrecimiento y miseria para cerca de la mitad de la población y en algunos casos más.

Por otra parte, en las relaciones de las familias con la escuela tiene gran validez la distribución sexual del trabajo, pues se sigue convocando a reuniones de padres y"papitos"a las cuales asisten mayoritariamente madres y otras mujeres del entorno cercano que,

14 Reconociendo las diferentes formas de organización familiar presentes en la actualidad de la vida nacional, nucleares, conformadas por familiares de distintas generaciones, monoparentales, reconstituidas por parientes cercanos, y, otras modalidades.

en muchos casos no son portadoras de autoridad para tomar decisiones concernientes a sus hijos, además de tener a su cargo todos los demás asuntos de la vida familiar o de actividades laborales asalariadas o independientes. Esto obedece a las relaciones de poder entre hombres y mujeres que aún perviven en las familias y que son expresión de la dominancia de tal tipo de relaciones en la cultura y en la organización social de la ciudad y del país. Este fenómeno es ampliamente develado por Victoria Sau (1995) en el libro *El vacío de la maternidad. Madre no hay más que ninguna.*

4) La vivencia de la corporalidad y la subjetividad deben establecerse en las prácticas educativas. Ello permitirá superar el paradigma androcéntrico de la educación, basado en la racionalidad y el trabajo intelectual como únicas fuentes de conocimiento y para los cuales la subjetividad al igual que la experiencia corporal poco o nada intervienen. Las pedagogías feministas consideran el cuerpo como primer territorio de aprendizaje y plantean metodologías que parten del reconocimiento del cuerpo, de la historia y la condición de sí, de cada una y cada uno de los estudiantes y sus entornos vitales. Esto ha de incidir también en el aprendizaje sobre el cuerpo y su cuidado, especialmente en las niñas, las jóvenes y las mujeres adultas, cuyo cuerpo ha sido concebido como un instrumento de placer masculino y ha construido una manera diferente de manejar las emociones, los sentimientos, las vivencias y manifestaciones.

Al reconocimiento del cuerpo como lugar de aprendizaje contribuye de manera concluyente el hallazgo de Howard Gardner (1995) de la existencia de múltiples inteligencias, entendida la inteligencia como la capacidad de adquirir conocimientos y de utilizarlos en situaciones y eventos inéditos y la capacidad para resolver problemas cotidianos, para generar nuevos problemas, para crear productos o para ofrecer servicios dentro del propio ámbito cultural.

5) Metodología y métodos de enseñanza en la perspectiva feminista se construyen desde y para la construcción de confianza. Las mujeres, y seguramente todas las personas, estando en confianza cuestionan y comunican sus inquietudes y expectativas. Se considera que los procesos de aprendizaje han de "partir de sí", lo que significa que el aprendizaje se desarrolle a partir de la propia identidad, de los propios deseos y necesidades, de la propia cotidianidad y de la experiencia vital. Ello significa reapropiarse libremente de sí, del lenguaje, del significar la realidad, del nombrar el mundo y responder las interrogantes a partir de la propia experiencia (Ochoa, M., 2008).

Es necesaria la concurrencia de metodologías y se requiere que las actividades de aprendizaje se adecúen a la población en la cual se desarrollan, lo cual incluye recurrir a la creatividad en la elaboración y uso de medios audiovisuales propios, el trabajo de la corporalidad, la puesta en escena de metodologías y técnicas de enseñanza comprobadas. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación contribuirán a cambiar la vida de las mujeres y otros sectores marginados, pero se requiere garantizarles el acceso y el uso de las mismas, de manera habitual, y que mantengan un contacto permanente con ellas.

6) Para la mayoría de las personas, especialmente para las mujeres, la acción práctica es una vía que favorece la comprensión y aprehensión de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades. Lamentablemente, aún priman en nuestro medio las actividades de clase que privilegian el estudio teórico mientras la práctica se constituye en algunos ejercicios —para practicar— y en tarea que se ha de hacer en la casa. Estrategia que conduce con frecuencia a que sin el refuerzo de la profesora y profesor como mediadores que son del aprendizaje, la mayoría de estudiantes no sienten la seguridad, confianza e interés por hacer esa tarea. Igualmente es de lamentar que los programas de formación inicial de docentes

se centran en aprendizajes teóricos sobre las disciplinas que van a enseñar; los asuntos de la pedagogía, la psicología, la genética, la historia de la educación, la cultura humanística, la didáctica, ocupan muy poco espacio en esos programas; en muchos de ellos quienes aspiran a ser docentes no realizan prácticas antes de graduarse.

7) La actividad docente es una práctica de mediación, de relación que facilita el acercamiento del estudiante con el material de estudio y la comprensión y aprehensión del mismo. La base es un trabajo en equipo y de mediación entre los contenidos de aprendizaje y la comprensión, aprehensión y asimilación de conceptos y teorías, mediación pedagógica como fuente de afirmación de sí y de las y los demás, mediación como"práctica de la relación"que crea vínculos, los cuales son una necesidad humana en su relacionarse con el mundo. Según Lev Vygotsky (1979), la influencia de la sociedad sobre el individuo no opera de manera directa sino a través de agentes mediadores portadores de dicha influencia. Los diferentes espacios grupales a los que se incorpora el individuo durante su vida intervienen como importantes mediadores lo que permite acercarse a su mecanismo de enlace.

El profesor-mediador aportará en el desarrollo de una acción más autónoma y elaborada del estudiante en relación a los desafíos; pone en práctica estrategias de mediación en la presentación y abordaje de las tareas de aprendizaje, en la preparación del trabajo independiente, en la exploración de los procesos y estrategias, en la orientación espacial y direccional, en la producción del raciocinio reflexivo e interiorizado, en la enseñanza de elementos específicos, en la producción de andamiajes con otras áreas de contenido y de la vida cotidiana, facilitando la generalización y la abstracción (Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller, 1980).

La investigación sobre los roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital hecha por la Comisión de Asuntos de la Mujer de la ADE (Sáenz, A., 1998)

hizo visible la preocupación de las maestras por los ambientes de aprendizaje y de trabajo para educadores, educadoras y escolares. Al ejercitar sus cualidades, las maestras satisfacen necesidades psicoafectivas y de aprendizaje y favorecen la práctica de la consideración "del otro o de la otra", el apoyo, la compasión y la solidaridad. Ello constituye un haber institucional y docente que debe ser aprovechado y que, abordado de manera eficaz, puede constituirse en eje de acción para cualificar las prácticas pedagógicas y estimular en las maestras sus valores antes que sus carencias, sin desconocer que existen también cualidades que son haber masculino al que se debe promover el desplazamiento de las mujeres y las niñas: disposición para el manejo de la palabra en público, habilidad competitiva, seguridad en sus capacidades, interés por abordar la aventura y lo desconocido. Esa experticia de las educadoras, especialmente las de preescolar y primaria es un haber propio de mediación pedagógica.

B. La pedagogía feminista: Una propuesta ético-política para estos tiempos neoconservadores

Gloria Bermúdez Barrera[15]

La ponencia contextualiza la coyuntura de disputa ideológica que ha vivido el país en los años recientes, resalta los debates controversiales sobre el reconocimiento de derechos sexuales y reproductivos, la participación política igualitaria para las mujeres y derechos civiles para colectividades LGBTI y en específico la despenalización del aborto en tres casos excepcionales, la aprobación del matrimonio igualitario y la adopción por parte de parejas del mismo sexo, que han generado una fuerte reacción y oposición de sectores neoconservadores encabezados por líderes políticos

15 Docente Colegio Class, de la localidad Kennedy

conservadores, iglesias neo-pentecostales y católicas. Corrientes políticas y religiosas se han unificado en un *ecumenismo ideológico* en busca de la restauración del orden social y sexual tradicional de la nación. Un orden centrado en las visiones más tradicionales de la familia, la mujer y la sexualidad.

La ponencia sitúa la pedagogía feminista como una herramienta político-educativa para defender los avances en materia de reconocimiento de los derechos a las mujeres y colectividades no heteronormativas que son atacados por grupos neoconservadores. Ataques que conducen a retrocesos en las instituciones educativas en temas como la sexualidad, diversidad, tolerancia y laicidad en las instituciones escolares.

Herramientas claves aportadas por la pedagogía feminista para contrarrestar estos tiempos de neoconservadores

La pedagogía feminista es una propuesta edu-política que articula metodologías y epistemologías de la educación popular, la pedagogía crítica y la teoría feminista. Esta intenta contrarrestar asuntos como el sexismo en la escuela, la hegemonía de modelos educativos androcentristas, la feminización y precarización de la docencia, entre otras. Para Luz Maceira Ochoa la pedagogía feminista es:

> Una pedagogía crítica para la emancipación, surge y se construye en un contexto amplio de confrontación a distintas y múltiples formas de opresión genérica, clasista, racista, étnica, colonial, en un proyecto amplio humanizador y libertario de diversos actores académicos, sociales y políticos que convergen contra pensamientos dominantes y únicos, contra el "fin de la historia", contra la exclusión social, contra la violencia, contra la discriminación, contra el

> neoliberalismo, y de lucha por la democracia, por los derechos humanos, por la paz, por la ecología, etcétera (Maceira Ochoa, 2008, p. 114).

La pedagogía feminista parte del reconocimiento de que en las escuelas existen múltiples formas de opresión, discriminación y exclusión y cuenta con herramientas metodológicas, epistemológicas y conceptuales que sirven, primero, para mostrar los beneficios que han traído para la humanidad las luchas feministas para contrarrestar dichas desigualdades, y segundo, contrarrestar la arremetida neoconservadora con la que se pretende boicotear el reconocimiento de políticas educativas de género en la escuela y la sociedad en general.

Estas herramientas son: la construcción de categorías políticas-teóricas para develar las desigualdades sociales como género, interseccionalidad, androcentrismo, patriarcado, heteronormatividad, etcétera; la lucha contra todas las formas de violencia hacia las mujeres que se presentan en las escuelas y la sociedad; la apuesta por una pedagogía, investigación y ciencia desde el conocimiento situado; la formación en sexualidad en las escuelas para el disfrute de la libertad; la defensa de la laicidad y el ecumenismo en la educación pública, y finalmente, la apuesta por el sostenimiento de la vida para contrarrestar la cultura depredadora del capitalismo.

1. La pedagogía feminista: algunas categorías para develar las desigualdades sociales

La pedagogía feminista en los últimos tiempos ha dinamizado la discusión teórica, filosófica, política y metodológica de varias corrientes educativas críticas al introducir la perspectiva de género, en la comprensión de las desigualdades sociales, y en el análisis y trabajo educativo. Esta categoría es para Joan Scott "un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos (…) en tanto, es

una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder" (Scott, J., 2011, p. 65). Precisamente, es por esto que género se convierte en el centro de ataques y oposición de los grupos neoconservadores.

Esta categoría es utilizada por las teorías feministas para mostrar que las desigualdades sexuales y sociales no se producen porque existe un orden natural del mundo, sino que son el resultado de procesos históricos y sociales. En este sentido, la pedagogía feminista muestra que hechos sociales como la división sexual del trabajo, la concentración del poder en manos de hombres-burgueses-blancos, etcétera, la falta posibilidades para que las mujeres ocupen altos cargos en la burocracia estatal, la violencia contra la mujer, la segregación racial, no son naturales, sino que son problemáticas sociales que pueden ser transformadas.

De igual manera, la pedagogía feminista utiliza otras categorías para develar las desigualdades sociales como: interseccionalidad, patriarcado, androcentrismo, clasismo, heteronormatividad, etcétera. Todas estas demuestran que no existen causas únicas y universales para que dichas desigualdades se produzcan, sino que son producto de la articulación de distintas formas de dominación y explotación —capitalista, colonialista y patriarcal—. La pedagogía feminista toma estas categorías como herramientas para la enseñanza y la formación logrando que se asuma el mundo desde la complejidad, la singularidad y las interconexiones históricas, sociales y culturales de estas formas de dominación.

Precisamente, los grupos neoconservadores consideran a estas herramientas conceptuales como un peligro para su legitimidad simbólica y social, en tanto se cuestionan sus interpretaciones esencialistas y ahistóricas sobre los sujetos sociales, las relaciones sociales, y las problemáticas sociales.

2. La pedagogía feminista: una lucha contra las formas de violencia hacia las mujeres

La violencia es para Raquel Flores "una acción que entraña un 'abuso de poder', en el que se transgreden por lo menos uno o dos derechos humanos fundamentales: el derecho a determinar qué hacemos con nuestro cuerpo, a tomar nuestras propias decisiones y a afrontar las consecuencias de nuestros propios actos" (Flores, R., 2005, p. 69).

En este sentido, la pedagogía feminista plantea la realización de acciones concretas contra todas esas formas de violencia que se presentan en las escuelas. Parte de su propuesta es, primero, articular en el aprendizaje del cuerpo la emoción, la experiencia y la sensibilidad con los contenidos formales del currículo. Segundo, denunciar el abuso sexual naturalizado en las instituciones educativas, incluso con imágenes románticas como la "Lolita", que esconden las relaciones de poder que existen entre adultos y jóvenes. Tercero, construir espacios para la formación desde las diversas maneras de comprender la moralidad, con el propósito de superar la reducida dualidad entre lo bueno y lo malo, que tanto gusta a los sectores neoconservadores.

Con esto se busca contrarrestar la demanda de los sectores neoconservadores de apartar a la escuela de la enseñanza en valores, sentimientos, apuestas éticas, por considerar que este tipo de aprendizajes se debe adquirir exclusivamente en familia; por el contrario, la pedagogía feminista propone que estos valores, sentimientos y ética deben estar fundados en el respeto a la diversidad y tolerancia a lo diferente, además, que los temas como la violencia sexual sea discutida ampliamente en el espacio público.

3. La pedagogía feminista: el "conocimiento situado" una nueva forma de construir ciencia

Otra herramienta que tiene la pedagogía feminista para contrarrestar esta etapa histórica neoconservadora tiene que ver con la propuesta de construcción de conocimiento que cuestiona el paradigma cientificista, racionalista y objetivista de la ciencia. Esta es una herramienta epistemológica llamada"conocimiento situado"; una propuesta para develar las posiciones de privilegio frente a la producción de conocimiento, discurso y opinión, etcétera. Además, combate el esencialismo de género y los universalismos abstractos de la historia.

El conocimiento situado pretende superar las falsas dicotomías de la modernidad, como la separación entre teoría-práctica; razones-argumentos y sentimientos, trabajo material y trabajo intelectual, pensamiento y acción, etcétera. para Sandra Harding (2000) esta herramienta desafía

> […] la división entre actividad emocional y actividad intelectual y manual; actividad sensual, concreta y relacional por un lado y actividad abstracta por otro; los proyectos inconscientes (y reprimidos) y los proyectos conscientes; las ideas que surgen de la vida cotidiana y las que surgen del trabajo administrativo; las falsas creencias originadas en la sociedad y las creencias verdaderas cuyo origen no es social (Harding, S., 2000, p. 108).

El conocimiento situado permitiría contrarrestar el ataque de los sectores neoconservadores que pretenden desacreditar la producción de conocimiento feminista, por considerar que se trata de una ideología agazapada. Opuestamente, el conocimiento situado muestra que cualquier producción científica y/o discursiva no es neutral; al contrario, los ataques contra la teoría, la práctica

y el discurso feminista actuales se parece más a la "posición de la teología medieval ante la astronomía de Copérnico, la física de Newton y las nuevas filosofías" (Harding, 2000, p. 115), es decir, perseguidas por sectores religiosos que pretenden censurar estas producciones científicas por contradecir los postulados producidos desde las jerarquías intelectuales, políticas y eclesiales del poder.

4. La pedagogía feminista: la formación en sexualidad para la libertad

El ataque de los neoconservadores a las cartillas para la formación en sexualidad en las escuelas tiene que ver con su intención de limitar la posible capacidad transgresora de la educación sexual, una propuesta del movimiento educativo para que se forme a los sujetos para el disfrute de su autonomía y toma de decisiones sobre su sexualidad, cuerpo y la orientación sexual, etcétera. La agenda política neoconservadora contra la educación sexual intenta reforzar los roles tradicionales de género y familia tradicionales y endurecer las leyes para el control de la sexualidad de todas las personas.

La pedagogía feminista propone defender las cátedras de educación sexual en las escuelas públicas, pero para esto es necesario que esa formación articule los conocimientos de lo biológico con lo psíquico y lo social (Lamas, 2002, p. 18), que afirme el entendimiento de las múltiples formas de relacionarnos con nuestro cuerpo y otros cuerpos, que supere las formas tradicionales de amar, sentir y tener placer, que cuestione la concesión tradicional —heteronormativa— en las relaciones erótico-sentimentales, y que defienda la construcción de relaciones libres asentadas en valores como la cooperación, la solidaridad, el afecto y la confianza para edificar relaciones sin violencia y visibilizar los diversos tipos de familias, maternidades/paternidades existentes en nuestra sociedad.

La pedagogía feminista pretende una formación en sexualidad para superar los roles estereotipados de género, tanto en la sexualidad como en la vida misma, que esta educación se base en la ética del *cuidado*, es decir, para el disfrute y el cuidado del cuerpo.

5. La pedagogía feminista: para la formación de sujetos desde la ética-política

Las controversias en relación con los asuntos sobre el género en los últimos años plantean grandes desafíos ético-políticos para la educación, especialmente en lo que tiene que ver con la formación de sujetos sociales para el momento histórico que atraviesa el país. Por esto se hace necesario tener herramientas suficientes para asumir la defensa de la paz social, integral, completa y con justicia social. En otras palabras, la pedagogía feminista se convierte en una propuesta educativa para asumir retos relacionados con la construcción de memoria histórica desde las víctimas del conflicto armado, la verdad sobre lo que ha pasado en el país y facilitación de espacios para la reconciliación.

Esta pedagogía es una propuesta educativa para la construcción de justicia social y convertir a la escuela en el espacio de discusión sobre los problemas fundamentales de la sociedad, no solo como contenidos de clase, sino como valores vividos en la comunidad. Es una propuesta para responder a estos tiempos neoconservadores mediante la formación de un sujeto polivalente distinto al ser humano unilateral del capitalismo-conservador (De Zubiría, 2016).

Esta apuesta formativa propende por la construcción de una democracia pluralista que reconozca y garantice los derechos de todos y todas sus ciudadanos y ciudadanas independiente de su sexo, orientación e identidad de género, etnia, clase, etcétera.

6. La defensa de la laicidad y el ecumenismo crítico en la escuela

Los ataques contra el género, la formación en sexualidad y cambios curriculares estructurales desde una perspectiva feminista de estos sectores neoconservadores provienen en su mayoría de sectores religiosos; estos han utilizado argumentos seculares para posicionar sus demandas, lo que muestra que esta disputa va más allá de sus concepciones religiosas. Dicho de otra manera, es una disputa por las ciudadanías aceptadas como tal por el Estado, en tanto"una vez que la discriminación fundada en la religión se acepta como normal, resulta más fácil utilizarla en contra de otros ciudadanos, por ejemplo, contra hombres —mujeres— de"minorías religiosas"o la comunidad LGBTIQ" (Erazo Cortés, 2017, p.11).

Esto demuestra que existen varios retos frente a esta disputa. Por un lado, garantizar una formación frente al hecho religioso, desde una perspectiva crítica que responda a las emociones y necesidades humanas de espiritualidad, protección, pertenencia, estabilidad y sosiego. La propuesta feminista sigue siendo la defensa de la laicidad en los espacios escolares para posibilitar que las y los jóvenes experimenten con las múltiples identidades culturales-religiosas existentes en la sociedad sin limitaciones por la interpretación homogeneizada de la religión, que quieren imponer los sectores neoconservadores (Balchin, C., 2011, p. 68). También muestra las maneras en que se interseccionan algunos discursos religiosas con doctrinas políticas de derecha, que le apuestan por limitar derechos de ciudadanía a las personas que no caben en su ideal de nación excluyente y homogénea.

7. El sostenimiento de la vida contra la cultura depredadora del capital

Por último, la pedagogía feminista le apuesta a la construcción de subjetividades que no re-esencialicen la condición de las mujeres femeninas como cuidadoras, protectoras y madres. Sino que se funde en la formación para la ética del cuidado, desde una perspectiva crítica que cuestione lo que afirma Cristina Carrasco (2003, p. 8) acerca de la poderosa "mano invisible" de la vida cotidiana; un trabajo que se realiza los 365 días del año dentro y fuera del hogar, en el barrio y desde el puesto de trabajo remunerado (…) que regula la vida cotidiana y permite que el mundo siga funcionando.

Es decir, que busque la manera que se reconozcan los trabajos de los cuidados como los que posibilitan el sostenimiento de la vida contra la cultura depredadora del capital. Y para ello, se comiencen a valorar, a reconocer y remunerar todas esas actividades —domésticas, reproductivas, de cuidados y preservación, etcétera— que han realizado las mujeres por decenios garantizando la supervivencia de la vida humana en el planeta.

A manera de conclusión

La arremetida de los grupos neoconservadores es una apuesta política por revertir las transformaciones sociales logradas en el siglo XX por parte de los movimientos sociales, las luchas feministas y las colectividades LGBTI. En este sentido, es clave adelantar ejercicios de formación política que tomen las metodologías, prácticas, elementos críticos, revolucionarios y transgresores de la pedagogía feminista.

La apuesta de la pedagogía feminista es lograr una escuela pública en la que no se tolera ninguna forma de violencia contra las mujeres, que rechace los comportamientos, contenidos y estereotipos sexistas en los currículos escolares, que propendan

por cambios sustanciales en los contenidos de los libros de texto y materiales educativos, que reconozca la contribución de las voces silenciadas, en particular, el papel de las mujeres en la historia, que promueva la presencia equilibrada y paritaria de mujeres y hombres en los gobiernos escolares, que contrarreste estos tiempos de retrocesos en políticas educativas, sociales y políticas promovidos por los sectores conservadores, y posibilite una escuela para el disfrute del cuerpo, la sexualidad, la autonomía, la libertad y la emancipación.

Capítulo 4.

La intención formativa con enfoque de género. Propuesta para la transformación curricular

Imelda Arana Sáenz
José Raúl Ruiz
Grupo Transformaciones Curriculares REDEG[16]

Resumen

Este capítulo contiene una iniciativa para el desarrollo curricular con perspectiva de género**.** Dicha propuesta pasa por la

16 El grupo de Transformaciones curriculares de la REDEG fue constituido en el año 2015. Desde ese mismo año ha impulsado la realización de ejercicios de socialización de propuestas de actividades de clase, que entonces venían desarrollando en sus colegios, orientadas a poner en práctica iniciativas, que, en conjunto, permitieran proyectar las bases pedagógicas y didácticas de una perspectiva transformadora del currículo, en el marco de la intención formativa con enfoque de genero que aquí se presenta. Se pidió a las y los docentes partícipes de esos ejercicios compartir una de las actividades de clase desarrolladas, las cuales se muestran en el ANEXO 1. Sus autoras y autores son: Andrea Carolina Silva García, Ana Victoria Niño, Viviana López, Alfredo Centeno, María Luisa Niño, Belkis Gimena Briceño Ruiz, Héctor Alexander Afanador Castañeda, Lilian Zambrano Rozo, Carolina Cárdenas, Clara Guarín, Deysi Montes, María Puentes, Daian Rojas, Gloria Bermúdez Barrera, Sandra Milena Villada Hernández, Jenny Sulay García Uribe, Marisol Neusa Ríos, Catalina Mora, Carolina Sánchez, Olga Cristina López, Alexander González, María Teresa Ibarra Triana, Lina Archila, Karen Osma, Deisy Sandoval, Mónica San Juan, Ana Mercedes Díaz Blanco, Carolina Sarria Julio.

transversalización curricular —como estrategia pedagógica— y la consideración de la interdisciplinariedad. Adicionalmente, en él se presenta una genealogía de avances frente la postura interdisciplinar en la escuela, materia clave para el enfoque de género.

Una ruta para compartir

De 2010 a la fecha, el colectivo de docentes de la REDEG ha dedicado sus esfuerzos a la configuración de su ideario y sus acciones, con prácticas y experiencias pedagógicas individuales y colectivas. Desde 2013, fecha en la que se constituye formalmente como Red de Docentes para la Equidad de Género en la Educación, se enfoca en la construcción y consolidación de una propuesta colectiva de educación no sexista, incluyente y emancipatoria. Con errores y aciertos, se consolida una visión hacia un cambio cultural que posibilite la construcción de otras formas de relación entre mujeres y hombres, basadas en renovadas consideraciones de sí, de las otras personas y de la vida en sociedad. Tal cambio cultural será obra de un conglomerado social de mujeres y hombres más allá de las y los integrantes de la comunidad educativa, quienes asumen la responsabilidad de la formación y orientación de una buena parte de infantes, niñas, niños y jóvenes. Por ello, la red considera su labor como un impulso que genera movimientos de transformaciones curriculares, a tono con ese cambio cultural necesario.

Es claro que la implementación de la Política Pública de Mujer y Equidad de Género de Bogotá (PPMEG) requiere respaldo por parte del sector educativo, que se debe asumir no solo a partir de nuevos enfoques para los procesos de dirección, planeación y ejecución, sino desde una profunda transformación de las prácticas pedagógicas y los procesos formativos. Así, como docentes de educación preescolar, básica y media, nos corresponde pensar, planear, desarrollar y evaluar, todo lo relacionado con el diseño curricular como parte del PEI; esto es, impulsar las transformaciones

curriculares para la equidad de género que requiere el sector; haciendo, paulatina y sistemáticamente, ajustes en propósitos, contenidos y secuencias, métodos de enseñanza, perspectivas pedagógicas, didácticas, recursos y procesos de evaluación.

Todo lo antes referido es insumo insustituible de la proyección de un conjunto de orientaciones curriculares a ser adoptadas como componente pedagógico de los PEI y del plan educativo para la transversalización de la igualdad de género en la educación de Bogotá. Es por ello que apostamos a una construcción colectiva que inicia, desde la cotidianidad de las actividades de clase, un currículo diverso, interdisciplinar, no sexista y constructor de una cultura de paz, para los colegios de Bogotá y el país. Pero, transformar el currículo va más allá de incorporar o "transversalizar" el enfoque de género en el mismo; si fuera así, estaríamos asumiendo la existencia de un currículo al que solo hay que agregarle algo que no tiene, lo cual podría derivar en un ensamblado de aspectos sin conexión conceptual o epistemológica entre ellos, además de sugerir que lo ya existente del currículo no contiene elementos a modificar.

Lograr un cambio cultural que afecte las concepciones, percepciones, sentimientos, hábitos, emociones y costumbres de hombres y mujeres, como seres particulares, y de la sociedad en su conjunto, implica la constitución de un sistema coherente de formación integral humana; esto es, un sistema educativo acorde con ello. Por ello, la evaluación de todos los componentes de los procesos educativos en todos sus niveles y modalidades, de las concepciones filosóficas y epistemológicas que les sustentan, de los contenidos y procedimientos de las disciplinas y temas de formación, y de las prácticas pedagógicas, a la luz de los propósitos de la PPMEG, es un campo que atañe a lo que en conjunto denominamos "transformaciones curriculares para la equidad de género". Mismas que pretenden establecer una perspectiva conceptual que favorezca y anime la construcción colectiva de una

educación no sexista, incluyente y emancipatoria en los colegios distritales de Bogotá.

Adicionalmente, pretendemos animar a cada integrante de la REDEG y demás docentes de la SED Bogotá, para el estudio en torno a los componentes y la estructura actual del currículo de sus colegios, con miras a su evaluación y transformación. Todo lo anterior para estimular al magisterio de la ciudad a pensar, proyectar, planear, desarrollar y evaluar procesos afines a la delineación de un currículo escolar acorde con el cambio cultural que posibilite la construcción de formas de relación más satisfactorias, felices y edificantes entre mujeres y hombres.

La vida como fenómeno interdisciplinar

Desde que nacemos nos enseñan múltiples patrones de comportamiento cultural en relación con el género, que enmarcan el mundo de cada persona. La lectura de ese mundo, acompañada por instituciones socializadoras tan potentes como la familia, la Iglesia, los medios de comunicación masivos y la escuela, adquiere las asignaciones de género con las cuales vivimos. Sin embargo, en muchos casos, es la escuela el lugar donde se expresan y consolidan múltiples formas de ser y estar en el mundo. Es allí, en la escuela, donde se imprime con fuerza la marca de género; siendo, también, el lugar donde más tiempo se convive, a partir del género que se nos fue asignado.

A fin de lograr consistencia epistemológica, con respecto a una concepción de currículo acorde con la PPMEG, conviene considerar la perspectiva indicada en el componente 3.2:"Porque re-conceptualizar", del texto sobre lineamientos curriculares Nº 1 del Ministerio de Educación Nacional del año 1998 en el sentido de:

> […] trabajar el currículo dentro de un proceso pedagógico que permita la elaboración intencional y consciente de

> una síntesis de los elementos de la cultura (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, tradiciones, procesos, etcétera), que a juicio de quienes lo elaboran deben ser pensados, vividos, asumidos o transformados en la institución escolar, con el fin de contribuir a la formación integral de las personas y de los grupos, y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional local e institucional. Dicha síntesis o propuesta cultural, está pedagógicamente estructurada e iluminada por concepciones sobre sujeto, educación, institución escolar, para ser desarrollada por una comunidad en unas condiciones específicas de espacio y tiempo, es decir, dentro de unas condiciones históricamente determinadas" (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Con la anterior perspectiva queremos enfatizar en la necesidad de reconocer, considerar y adoptar como parte de la cultura, los aportes de la experiencia cotidiana de las mujeres y otros sujetos asignados en la diversidad, quienes en su labor de reproductoras y reproductores de la vida y de la humanidad, la han enriquecido con aspectos aún ignorados por los sistemas educativos y la cultura escolar. Cultura no es solo un espacio en el que vive y convive el sujeto, sino que pretende dotarle de herramientas más allá de lo cotidiano de la vida, lo que no se inscribe, en pensarse a partir de una disciplina. Dado que la vida no se moviliza ni se agencia de forma disciplinar.

Lo anterior nos conduce a la consideración de la interdisciplinariedad, la cual puede definirse, de acuerdo con Carlos Merchán (2009), como la interacción entre disciplinas que comparten preceptos, relaciones espaciales, temporales, económicas y demográficas; epistemología y desarrollos a través de los cuales se dan disputas y rivalidades, demandas sociales y necesidades de prestigio y estatus. Así lo señala cuando afirma que:

> […] la interdisciplinariedad: implica una voluntad y compromiso de lograr un marco más general y explicativo y mayor al de cada una las disciplinas que está en contacto, las cuales son a la vez modificadas por la influencia de unas sobre las otras. Se establece una interacción e interdependencia entre las disciplinas, lo que da como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación de sus métodos de indagación e investigación de la realidad, una modificación de sus conceptos, de sus terminologías fundamentales, etcétera. Los conceptos, marcos teóricos y procedimientos con los que se enfrenta al alumnado se encontrarán organizados en torno a unidades más globales, estructuras conceptuales y metodológicas que tienen una ventaja sobre las posibilidades de transferencia de los aprendizajes a otros contextos a menos disciplinares. El aprendizaje en esta concepción adquiere un carácter global explicativo, arraigado sobre las bases de la construcción social que rodea el sujeto. Quizá el mayor problema de esta estrategia de estructuración curricular radica en definir cuáles son las jerarquías conceptuales que poseen mejores posibilidades de interrelación y un mayor carácter estructurante del conocimiento, así como una mayor interrelación entre las disciplinas (Merchán, 2009, p. 13).

No obstante, un argumento de poder hacia la interdisciplinariedad se presenta cuando se asumen temáticas como la sexualidad —que no es un asunto de biólogos, psicólogos o sexólogos, pues todas y todos somos seres sexuados— o como la educación ambiental —que no es para ecólogos o ambientalistas— todas y todos, sin restricción debemos cuidar el medio en el cual vivimos. De forma que más que la jerarquización de temas en una postura transversal, se asume dicha estrategia como un modo de

enseñanza que privilegia aspectos cruciales de la vida y los convoca para ser desarrollados, más allá de la disciplina.

La apuesta por la interdisciplinariedad cobra sentido en la perspectiva de la REDEG, pues tanto la pedagogía como los estudios de género y feministas, en los cuales sienta raíces y apoya su armazón conceptual son por antonomasia interdisciplinares; a su construcción como disciplinas y a su desarrollo concurren disciplinas sociales y humanas como la psicología, la sociología, la antropología, la historia, la política, la economía, así como de las denominadas ciencias físicas, naturales y técnicas como la biología, la genética, la medicina y muchas otras disciplinas.

La realidad actual de la actividad académica y del desarrollo integral de las nuevas generaciones evidencia la incapacidad de las disciplinas —asignaturas— aisladas y su abordaje compartimentado y limitado —por tiempos, espacios y condiciones—, de mantener el interés del estudiantado en las actividades de enseñanza y de proveerle mejores posibilidades de comprensión y aprehensión sobre algún tópico de interés vital para la humanidad, el planeta, el bienestar social, la felicidad, el desarrollo, entre muchos otros; de hacer de la vida escolar un semillero de talentos para las diversas actividades y profesiones humanas y para la construcción de una convivencia humana y planetaria sosegada, ecuánime y equitativa. Con este propósito, la transformación curricular anhelada ha de construirse y abordarse en interdisciplinariedad, centrada en contenidos y formas de enseñanza y aprendizaje no sedimentados o alejados de la diversa y compleja condición de los seres humanos que conviven en la escuela.

Entre más corta es la franja etárea de los grupos escolares de una clase, más requerida es la interdisciplinariedad, y, es este sin duda un elemento clave para comprender por qué el tránsito se hace tan duro en el paso del grado de transición a la básica primaria y de esta a la básica secundaria. Tránsito que para estudiantes y maestros es muchas veces dramático; quienes además de padecer

los efectos de errores metodológicos y pedagógicos sobre los que se ha reglamentado la denominada"promoción", reciben la sanción, como es la pérdida de año o el retiro o cambio de su escuela. Desde luego, muchos otros factores juegan en esta realidad, pero al estudio y solución de todos ellos llamamos mediante el desarrollo de una perspectiva interdisciplinar.

Inicia la fractura epistemológica: campos de pensamiento

El desarrollo de los programas curriculares en el contexto de la Ley 115 ha requerido de docentes responsables de más de una asignatura, área y/o proyecto transversal de formación. No obstante, no se han logrado construir articulaciones temáticas, metodológicas o pragmáticas coherentes durante el proceso de formación de un estudiante o de un grupo de ellos, al menos con la consistencia y perdurabilidad necesarias para impactar la estructura de las"áreas obligatorias y fundamentales". En ese accionar se llega por parte de las y los docentes a repeticiones de actividades de enseñanza o aprendizaje pocas veces armonizadas, pues el trabajo y la asignación académica vigente ha constituido compartimentos en las actividades de clase que han limitado el surgimiento y consolidación de colectivos pedagógicos interdisciplinares y de profesionales de la docencia con sustento teórico multidisciplinar y plasticidad pedagógica y didáctica.

En la vida escolar esto se expresa en proyectos pedagógicos desarticulados y centrados en temas particulares, fortaleciendo una cultura que no convoca a resolver problemáticas como las que confrontan en el cotidiano del día, niñas, niños y jóvenes: lo ambiental, lo corporal, lo sexual, lo social y emocional, la ciudadanía, el cuidado, las artes; aspectos tales que finalmente se quedan sin atender y hacen de la escuela un espacio ajeno a la vida cotidiana. Esto, aun cuando han existido varios intentos de docentes

y grupo de docentes de erigir otras perspectivas en sus colegios, como se verá más adelante.

Abordar una transformación curricular que tenga en cuenta diferencialmente las experiencias de desarrollo infantil de mujeres y hombres en crecimiento, sus biografías y sus características socioculturales, requiere de más de un docente que simultáneamente esté al tanto del transcurrir formativo del grupo escolar durante un lapso de tiempo correspondiente al menos a un ciclo de formación. La perspectiva de pensar los procesos de planeación de actividades de clase, con visión interdisciplinar, nos nutre y enriquece como pedagogas y pedagogos complejos y multidisciplinares, dando salidas a problemáticas de la infancia y juventud contemporáneas: construcción de identidades y alteridades, afrontamiento de las crisis, reconocimiento de sí y de las y los demás en su diversidad, dependencias, prevención de abusos y violencias, entre otras.

Varias de las anteriores consideraciones se asumieron en la discusión para el desarrollo de la propuesta de campos de pensamiento, de parte de la Secretaría de Educación, en el año 2007, y como iniciativa de transformación curricular para Bogotá, en el plan sectorial de educación de la época mencionada. La decisión en torno a los campos de pensamiento se consolidó en la búsqueda de un currículo interdisciplinar con lo cual se establecía que:

> […] a cambio de un currículo prediseñado por áreas, asignaturas y resultados de aprendizaje, se ha propuesto la discusión de campos de pensamiento, que permiten ver la interrelación de perspectivas diversas cuando se aborda la reflexión sobre los fenómenos del mundo. Se trata de introducir una profunda ruptura epistemológica que dé prioridad al aprendizaje como proceso de reflexión permanente sobre la experiencia cognitiva, en vez de centrarse sobre la organización secuencial de información fragmentada por

> disciplinas con el fin de facilitar la enseñanza y la homogenización (SED Bogotá, 2007, p. 17).

Lo anterior logra un golpe a la comprensión disciplinar de los fenómenos de la vida, y a la asunción única de objetos de conocimiento en las disciplinas, instalando la mirada compartida hacia los fenómenos —de parte de las disciplinas— y la construcción de puentes para soluciones a problemas de la cotidianidad. La sexualidad de los jóvenes, las ciudadanías contemporáneas, son ejemplos de problemáticas que se pueden asumir con una mirada a partir de los campos de pensamiento, por supuesto perspectiva que confiere menos impacto a la disciplina.

Señalaba la SED, en su momento, que esta propuesta no divergía de los propósitos generales esbozados en la Constitución Nacional, la Ley 115 y los lineamientos curriculares, en el sentido de

> […] comprender la realidad nacional para transformarla, participar en ella de manera crítica, reconocer y respetar la multiculturalidad, los derechos y deberes civiles, abordar problemáticas partiendo de preguntas y desarrollar una visión transdisciplinar, entre otros, sino que visualiza la realización de estos propósitos con perspectivas posibles desde un pensar históricamente, tal como lo proyecta la propuesta del *campo de pensamiento histórico* (SED Bogotá, 2007, p. 23).

Es decir, construir una propuesta curricular sostenida en los campos de pensamiento no solo amplía, profundiza y optimiza las enseñanzas en la escuela, sino que confiere una extensión hacia la vida del estudiantado y de las maestras y maestros.

En ese contexto, el campo de Comunicación, Arte y Expresión agrupaba las asignaturas de Lengua Materna o Lengua Castellana, la Literatura, el Arte y la Educación Física, adicionalmente articulando el trabajo sobre medios y tecnologías de la información y la

comunicación, en su dimensión de lenguajes, con seis propósitos centrales: formación en ciudadanía para la participación adecuada en la vida social, en la democracia y el ejercer de la ciudadanía; acceso, comprensión y dominio de los lenguajes que posibilitaban participar de la cultura en sus diversas manifestaciones; participación en prácticas sociales de lectura y escritura; acceso a los códigos formales propios del mundo académico para avanzar en su desarrollo; desarrollo del sentido estético, la sensibilidad hacia el arte y las formas de expresión; comprensión crítica de los lenguajes de los medios de información y comunicación arte y expresión.

Con el campo de Pensamiento Matemático se invitaba a considerar el aprendizaje de la matemática no como la simple acumulación fragmentada de información a lo largo de un año escolar, sino como un proceso que respondía a dos criterios: i) el desarrollo del conocimiento matemático como una construcción continua que necesita de varios años para consolidar cambios importantes, ii) darse en experiencias de enseñanza que procuren un conocimiento integrador, en el que se establezcan relaciones más estrechas entre los diferentes sistemas del conocimiento matemático y de este con otros campos del saber.

Asimismo, se destacaba la necesidad de explicitar la finalidad de la enseñanza de las ciencias y la tecnología en la educación básica, pues para algunos actores del sistema educativo la finalidad es formar futuros científicos y no lo consideran como una verdadera posibilidad para educar científicamente a las generaciones para que sean conscientes de los problemas del mundo y de su real posibilidad de acusación sobre los mismos, así como su capacidad para modificar situaciones, incluso de aquellas que parecen inmodificables. Así, mediante el Campo de Ciencia y Tecnología se esperaba preparar a los educandos para tomar decisiones y actuar con capacidad crítica, tanto en la vida cotidiana como en la búsqueda oportuna y eficaz de soluciones a las más diversas problemáticas contemporáneas que enfrenta la humanidad.

Finalmente, en la propuesta se asume el campo histórico, espacio de formación que considera a la espacio-temporalidad y la historicidad como fenómenos cruzados por aspectos de orden social, geográfico, cultural, social, político y económico, entre varios aspectos. Allí se da importancia a discusiones en torno a los derechos humanos, el respeto por la individualidad y el desarrollo y reconocimiento de ciudadanías modernas.

A continuación, compartimos un cuadro que pretende resumir y colocar en paralelo la propuesta de campos de pensamiento con la desarrollada en la Ley General de Educación, en torno a las áreas obligatorias y fundamentales y sus correspondientes asignaturas. Lo anterior como insumo provocador para las maestras y maestros en torno a pensar la disciplina en relación con la propuesta de campos de pensamiento.

Tabla 1.
Propuesta de campos de pensamiento frente a las áreas y asignaturas que establece la Ley General de Educación

Campos de pensamiento	Áreas	Asignaturas
Comunicación, Arte y Expresión	Humanidades	Lengua Castellana, Inglés
	Educación Artística	Artes Plásticas
	Educación Física, Recreación y Deporte	Educación Física
Científico y Tecnológico	Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Biología, Física, Química
	Tecnología y Empresa	Informática, Tecnología, Contabilidad, Gestión Empresarial
Histórico	Ciencias Sociales	Geografía, Historia, Constitución Política, Democracia
	Educación Religiosa	Religión
	Educación Ética y en Valores Humanos	Ética
	Filosofía	Filosofía

Campos de pensamiento	Áreas	Asignaturas
Matemático	Matemáticas	Aritmética, Álgebra, Trigonometría, Cálculo, Geometría, Estadística

Fuente: Secretaría de Educación de Bogotá (2007) Colegios públicos de excelencia para Bogotá.

Asumir el reto de lo interdisciplinar exige de los maestros y maestras la capacidad para"moverse en la incertidumbre y la provisionalidad" (SED Bogotá, 2007, p. 18). Saber moverse implica desinstalarse de las zonas de confort y/o de seguridad, desubicarse de los estilos pétreos de enseñanza, deslocalizarse de creencias e imaginarios que coartan las capacidades de ser y hacer en el mundo. Hoy en día es fundamental flexibilizar las formas de pensar, sentir y actuar para responder de manera pertinente, oportuna y adecuada a las necesidades únicas y específicas de niñas, niños, jóvenes y adolescentes en las instituciones educativas. Necesidades que requieren acuerdos en lo mínimo, en lo que demandan nuestras infancias y juventudes y frente a lo que enseñamos.

Acordando a partir de lo universal: bases comunes de aprendizaje

En el año 2011, en el marco del programa de Transformaciones Pedagógicas para la Calidad de la Educación establecido en el Plan Sectorial 2008-2012"Educación de calidad para una Bogotá positiva", desde el componente de Reorganización Curricular por Ciclos, la SED planteó el desarrollo de una Base Común de Aprendizajes Esenciales para los estudiantes en Bogotá, que respondiera a las exigencias de una educación contemporánea en condiciones de equidad, calidad y pertinencia y se constituyera en acción estratégica para iniciar la vía hacia la excelencia educativa. Propuesta que incorporaba una perspectiva curricular interdisciplinar.

La Base Común respondía a los aprendizajes esenciales que todo estudiante debería alcanzar durante su escolaridad, en relación con sus procesos de desarrollo, particularidades, necesidades y adquisiciones culturales que le permitieran desenvolverse en su cotidianidad. Cada uno de los aprendizajes esenciales habrían de incorporar tres dimensiones: cognitiva, físico-creativa, socio afectiva. Estos aprendizajes eran:

1. Dominio del lenguaje: lee, escribe y se expresa en su lengua materna, en una segunda lengua y en los códigos propios de las ciencias y las artes para construir conocimientos, crear identidad, asumir posiciones, potenciar razones y argumentos que le permiten la interacción social y la comprensión del mundo. Aprende una lengua extranjera desarrollando habilidades comunicativas para interactuar en contextos diversos.
2. Manejo de las matemáticas, las ciencias y las tecnologías: explica y comprende procesos, relaciones, situaciones y fenómenos naturales, artificiales, sociales, históricos y culturales mediante el uso de teorías y modelos para interpretar y validar la realidad, resolver problemas, crear soluciones y mundos posibles que respondan a necesidades e intereses del sujeto y de la colectividad.
3. Corporeidad, arte y creatividad: se apropia de las posibilidades de su cuerpo desde el reconocimiento y desarrollo de su condición física, psicomotriz, emocional, estética y comunicativa fortaleciendo hábitos que contribuyan a mantener cuerpo y mente saludables, para construir creativamente significados y sentidos en la interacción e interpretación crítica de los diferentes lenguajes
4. Dominio de las técnicas usuales de la información y la comunicación: comprende procesos de búsqueda, selección y procesamiento de información, para generar procesos de socialización

e intercambio de información y comunicación de manera pertinente, responsable y autónoma.

5. Cultura de los derechos humanos: reconoce, comprende y vivencia los derechos humanos, asumiendo una postura crítica y propositiva, por tanto, contribuye a la constitución de una cultura de derechos y una cultura de paz en los colegios públicos de la ciudad.
6. Relaciones interpersonales, interculturales y sociales: reconoce su identidad, apropia principios y elementos de la vida social, reflexiona y toma conciencia del sentido de su existencia, de sus relaciones, particularidades y problemáticas con los otros y con el entorno; en consecuencia, se auto-regula y gestiona sus proyectos de vida en búsqueda de su felicidad, el bien común y el desarrollo social.
7. Autonomía y emprendimiento: crea, innova y es capaz de trasformar realidades asumiendo retos de una manera crítica y propositiva para favorecer su crecimiento personal, académico, profesional y laboral en búsqueda del desarrollo social, cultural, económico, político y ambiental. De igual manera reflexiona sobre qué y cómo aprende para continuar con su aprendizaje autónomo y desenvolverse ante la incertidumbre.
8. Conciencia ambiental: comprende las relaciones de interdependencia con su entorno a partir del conocimiento reflexivo y crítico de sus territorios ambientales, para generar procesos participativos en la comunidad y construir una cultura ambiental ética.

El conocimiento como escenario

La UNESCO ha clasificado la producción del conocimiento académico a partir de campos, disciplinas y sub-disciplinas. Se trata de un sistema que permite organizar la producción académica (ordenación de proyectos de investigación y de tesis doctorales).

Los campos comprenden la articulación de disciplinas, y estas a su vez incluyen grupos de especialidades y sub-disciplinas que orientan actividades y prácticas de investigación.

Basada en esta clasificación, la Universidad Distrital (2012) intentó crear campos de conocimiento como escenarios de indagación social, académica y científica que congregaran objetos de estudio, problemas, principios y metodologías, en función de las necesidades de la vida humana y social. Los campos estarían conformados por sistemas de conocimiento y saberes situados que, al estar en constante actividad, hacen posible la producción de nuevos marcos explicativos e interpretativos del mundo social, natural y físico.

Estos campos jugarían un triple propósito: promover prácticas investigativas a partir de objetos de estudio basados en la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y el diálogo de saberes en contexto; contribuir a generar nuevas prácticas pedagógicas para la formación de profesionales y ciudadanos comprometidos con la generación de alternativas para favorecer la equidad social y el desarrollo humano; y orientar criterios para desempeñar acciones que contribuyeran a transformar las condiciones de vida en la ciudad y el país. Los desafíos en torno a la construcción de los campos implicaban la generación de condiciones que favorecieran la polifonía de voces, el diálogo de saberes y la apertura hacia mundos posibles, traducidos necesariamente en prácticas investigativas con incidencia social, ética y política. La propuesta inicial de organización de los campos en la UD incluía tres campos: i) Ciencias Ambientales de la tierra y la salud; ii) Ciencias Sociales, Humanas y Arte; iii) Ciencias y Tecnologías.

Una propuesta más: método o modelo STEM/ STEMA

El acrónimo STEM inicia por el interés de difusión y el acercamiento al conocimiento de las disciplinas *Science*, *Technology*, *Engineering*

y *Mathematics*; a partir de allí, ha surgido como modelo de enseñanza orientado a agrupar estas áreas del conocimiento con el propósito de desarrollar una nueva manera de enseñarles conjuntamente, teniendo en cuenta el bajo interés por tales disciplinas entre buena parte de las y los escolares, y especialmente entre las niñas y mujeres jóvenes y adultas. En los últimos años se ha incorporado el arte para involucrar la creatividad y la innovación en estos aprendizajes, creándose el modelo STEAM o STEMA en castellano. En este enfoque STEAM el uso de la tecnología es fundamental para acceder a la información para desarrollar la creatividad (Chen, Caterina, 2019; Yakman, 2008).

El modelo STEMA se concibe como transdisciplinar y multidisciplinar, dado que se pretende el aprendizaje de sus conocimientos de manera integrada, conectando conceptos de diferentes disciplinas y logrando la comprensión de conceptos más ricos y más abarcadores. Igualmente se busca que las y los estudiantes desarrollen competencias en el desarrollo de prácticas de dos o más disciplinas para resolver un problema o un proyecto.

Teniendo en cuenta la brecha de género existente en el acceso, reconocimiento y promoción de las mujeres en estas áreas, se vienen estableciendo programas para apoyar a las niñas y mujeres jóvenes para orienten sus estudios hacia estas disciplinas desde la edad temprana.

Nace la propuesta a partir de lo interdisciplinar

Las anteriores propuestas que reconocen la interdisciplinariedad permiten establecer problemáticas gruesas que no han podido ser resueltas por las disciplinas y que curricularmente, a partir de las tres últimas conferencias internacionales de educación se plantea la necesidad de trabajar en la escuela, tres temáticas particulares: la ciudadanía, lo ambiental y la educación sexual, que para

Colombia se convirtieron en proyectos transversales, los cuales fueron asumidos o bien por las disciplinas o por diferentes estamentos de la escuela. Lo anterior permitió que temas como el respeto por la diversidad y el lugar del hombre y la mujer en la ciudadanía contemporánea se ubicara en la estructura conservadora de la escuela tradicional, desconociendo movimientos, acciones y políticas de orden internacional que abogan entre otros elementos, por la dignidad humana, lo cual debe dar el lugar que corresponde a un mundo igual para todas y todos.

Con el anhelo de que estas búsquedas tengan continuidad y una mayor expansión en el pensamiento sobre la educación de quienes toman las decisiones, queremos retomarlas y difundirlas en las reflexiones y debates entre pares docentes, pues tenemos la seguridad de que son la complejidad, la interdisciplinariedad y la interculturalidad[17] las bases para la construcción de las transformaciones curriculares que requiere la escuela actual.

Transformaciones curriculares para la equidad de género en la educación de Bogotá

Se hace fundamental la adopción de una perspectiva epistemológica y pedagógica que oriente la formulación de una propuesta de transformaciones curriculares con enfoque de género. En ese sentido, en el marco de varios encuentros ordinarios y de las sesiones del grupo de estudio de la REDEG, constituido en febrero de 2018, se busca profundizar el conocimiento y la reflexión sobre los postulados de las pedagogías críticas y feministas como las corrientes más afines a la postura pedagógica de la red. Las pedagogías críticas abren posibilidades de ser considerados sujetos de

17 La cual se extrae desde la Constitución Política como reconocimiento a lo pluriétnico y multicultural del país.

enseñanza y aprendizaje con derechos, y de reflexión sobre ello, a otros sujetos como son las personas adultas de zonas marginadas, las y los estudiantes de escasos recursos, las niñas y niños de los pueblos indígenas, mujeres de todas las edades y condiciones, personas con discapacidad, comunidades de sujetos y sujetas que asumen orientaciones sexuales no heteronormadas o identidades de género no binarias, entre otros.

Igualmente, las pedagogías críticas abren posibilidades a nuevas percepciones y concepciones sobre el rol de la educación y de sus ejecutores y ejecutoras, haciendo de la educación no solo un medio de desarrollo y mejoramiento personal sino también de desarrollo y mejoramiento de la sociedad y el territorio en que se habita; así, la educación ha de ser una práctica para el logro y el ejercicio de la libertad por parte de todas las personas y como forma de vida.

Las pedagogías feministas pueden ser consideradas pedagogías críticas, pero también han cuestionado y enriquecido a estas, al hacerles ver que dejar de lado en los procesos de reconocimiento de las particularidades históricas y contextuales de vida de los sujetos sociales, las particularidades históricas y contextuales de la vida de las mujeres no ha sido una omisión de poca trascendencia, ha sido una omisión de la mitad de la humanidad en el abordaje del objeto de estudio de la disciplina pedagógica, sus métodos y procedimientos, sus marcos teóricos y su concreción como actividad práctica; así como de los efectos del mismo sobre las maneras en las que se han construido las sociedades y las condiciones de vida en el mundo. Por lo cual se trata de rehacer tanto el saber, como las prácticas pedagógicas para que sean fuente de libertad y desarrollo para las mujeres y demás sectores excluidos; en términos generales, tales son los postulados de la apuesta de los enfoques coeducativos, de la diferencia sexual, de género y de la educación popular feminista, entre otros.

Un punto de partida en Bogotá hacia una perspectiva pedagógica con enfoque de género es el aparte 3.5.2."Enfoque de género"del documento *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales* (SED Bogotá, 2014, p. 85), en el cual se plantea que:"Una propuesta curricular con enfoque de género ha de facilitar al menos":

1. Identificación, análisis y eliminación paulatina de estereotipos sobre lo masculino y lo femenino, que se observen en la vivencia de la escolaridad, en todas las acciones y prácticas propias del área disciplinar.
2. Revaloración y transformación de contenidos curriculares que desconozcan, nieguen o subvaloren la experiencia femenina y sus aportes en beneficio de la humanidad, y/o, que sobreestimen la experiencia y los valores asociados a lo masculino como medida de lo humano.
3. Orientación a las y los estudiantes hacia la construcción de identidades basadas en el reconocimiento de atributos, capacidades, intereses y anhelos personales, que favorezcan la autonomía personal y social, el desarrollo pleno de las potencialidades y el libre desarrollo de la personalidad.
4. Indagación, identificación y difusión, entre las y los escolares, de historias de vida de mujeres, que puedan constituirse en ejemplos a seguir en los diferentes campos de acción del área disciplinar.
5. Eliminación paulatina de las prácticas discriminatorias y las interacciones violentas y degradantes hacia las personas, cualquiera que sea su condición sexual, social, étnica, cultural o de género, de todas las actividades del área disciplinar.
6. Reconocimiento de las vivencias y experiencias previas, diferenciales entre mujeres, hombres y personas intersexuales, así como de las prácticas de aprendizaje y estilos cognitivos

personales, que impliquen formular actividades de aprendizaje variadas y acordes a esos estilos y prácticas.

Las perspectivas pedagógicas feministas le apuestan a una reconstrucción no androcéntrica de la teoría y la práctica pedagógica para que de ellas se eliminen aquellos elementos que ignoran y menosprecian el papel de la diferencia sexual en los procesos de construcción de la identidad, la subjetividad y la personalidad humana. (Red de Educación Popular Entre Mujeres (REPEM), 2018). Lo cual contiene consecuencias didácticas y e asunción en el quehacer del maestro o maestras así [18]:

- ✓ Considerar en detalle actividades pedagógicas donde se espere mejorar el desempeño de las niñas, jóvenes y mujeres adultas, por un lado, y de los niños y hombres jóvenes y adultos por otro, en ciertas áreas; pues, tal como ha sido establecido en los estudios de los estilos cognitivos, las mujeres en general mantienen un estilo de aprendizaje en que la influencia del medio es determinante de mejores aprendizajes, mientras los hombres en general manifiestan un estilo con mayor independencia del medio (Hederich, Camargo, 1998).
- ✓ Integrar en los procesos educativos toda la complejidad de las vidas cotidianas, especialmente en el caso de las niñas, las jóvenes y las mujeres adultas, cuya vida cotidiana se desenvuelve aún, mayoritariamente, en espacios del hogar, de labores de oficina y del cuidado, aspecto que aún las prácticas pedagógicas poco consideran. Esto es, tener en cuenta la realidad más cercana a la vida, teniendo en cuenta los postulados de

18 Esta perspectiva se desarrolla en "El potencial de las perspectivas pedagógicas feministas para el cambio cultural que requiere la educación básica y media en Bogotá", ponencia presentada por Imelda Arana Sáenz en el Foro: Vivamos la Escuela con Equidad de Género (septiembre de 2018).

las pedagogías activas, para las cuales la escuela debe preparar para la vida y de ella hace parte el autocuidado y al cuidado de las personas y del entorno.

- ✓ La vivencia de la corporalidad y la subjetividad deben establecerse en las prácticas educativas. Ello permitirá superar el paradigma androcéntrico de la educación, basado en la racionalidad y el trabajo intelectual como única fuente de conocimiento y para el cual la subjetividad al igual que la experiencia corporal poco o nada intervienen. Las pedagogías feministas consideran el cuerpo como primer territorio de aprendizaje y plantean metodologías que parten del reconocimiento del cuerpo, de la historia y la condición de sí, de cada una y cada uno de los estudiantes y sus entornos vitales.
- ✓ Metodología y métodos de enseñanza en la perspectiva feminista se apoyan en la construcción de confianza. Se considera que los procesos de aprendizaje han de "partir de sí", lo que significa que el aprendizaje se desarrolle a partir de la propia identidad, de los propios deseos y necesidades, de la propia cotidianidad y de la experiencia vital. Ello significa reapropiarse libremente de sí, del lenguaje, del significar la realidad, del nombrar el mundo y responder los interrogantes a partir de la propia experiencia.
- ✓ La actividad docente es una práctica de mediación, de relación que facilita el acercamiento del estudiante con el material de estudio y la comprensión y aprehensión del mismo. La base es un trabajo en equipo y de mediación entre los contenidos de aprendizaje y la comprensión, aprehensión y asimilación de conceptos y teorías, mediación pedagógica como fuente de afirmación de sí y de las y los demás, mediación como "práctica de la relación" que crea vínculos, los cuales son una necesidad humana en su relacionarse con el mundo.

Perspectiva interdisciplinar desde la REDEG

No es nuevo el interés de colectivos de maestras y maestros de la ciudad por las transformaciones curriculares en una perspectiva interdisciplinar, siendo una muestra de ello los resultados de la investigación IDEP-Colciencias, publicados en el libro *Universidad-escuela y producción de conocimiento pedagógico* (2009), donde se registran experiencias de grupos conformados por docentes de universidades y de colegios distritales para desarrollar investigaciones tendientes a encontrar rutas de integración curricular de proyectos de aula a la luz del enfoque curricular del PEI institucional y de los énfasis previstos en él. Entre ellos "Prácticas de enseñanza y aprendizaje desde una propuesta interdisciplinaria: hacia una reflexión crítica desde la investigación acción", realizada por docentes del Colegio IED Delia Zapata Olivella, y "Tras las huellas de la implementación de propuesta de currículo interdisciplinario", con docentes del Colegio IED El Japón; en los dos casos acompañados por grupos de investigación de universidades de la ciudad.

De estos dos ejemplos y otros más de la publicación, lo que queremos resaltar es la posibilidad, la viabilidad y la necesidad de pensar el currículo escolar con una mirada integradora de las realidades presentes en el entorno y la necesidad imperiosa de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia su observación, análisis, y búsqueda de soluciones en las cuales puedan intervenir el estudiantado desde su rol de aprendices, y personas en proceso de formación integral. Rescatar y aunar todos los esfuerzos realizados a la fecha en esa perspectiva en los diferentes ámbitos de la SED, no solo es una oportunidad, sino también una responsabilidad.

Así, la vía de una perspectiva interdisciplinar del currículo escolar para la educación preescolar, básica y media en la ciudad y el país no es algo caprichoso; la evolución de la vida académica y

científica, de las formas de interacción social, del mundo laboral y de las necesidades de las nuevas generaciones lo piden a gritos, aun cuando quienes convivamos con la realidad de la vida escolar no lo queramos ver ni oír. La interdisciplinariedad como modalidad de ejercicio de la docencia, además de adecuado y oportuno, es actualmente necesaria y conveniente. Las y los docentes actuales, acceden o quisieran hacerlo a estudios superiores y a nuevas experiencias laborales en campos diferentes a aquellos para los cuales se prepararon en el pregrado, y de no ser por las rígidas prescripciones para ascenso en el escalafón nacional y para la asignación académica, las y los docentes realizarían estudios de postgrado en temas más acordes con su propia proyección en la carrera docente y con más opciones de realización y satisfacción personal. Por su parte el estudiantado siempre aprende mejor cuanto más variado y enriquecedor es el camino de acceso a los nuevos conocimientos a la adquisición de nuevas habilidades y aptitudes.

Con todo lo anterior y reconociendo en la y el docente una figura crucial en la propuesta de un currículo interdisciplinar con perspectiva de género, las y los integrantes de la REDEG desarrollaron una caracterización de sus integrantes a finales del año 2013, la cual brindó información significativa acerca de la variedad y novedad de ubicación de las y los docentes en campos disciplinares para el ejercicio profesoral, lo cual dio origen a pensar que es posible concebir y aplicar maneras más "eficientes" y beneficiosas de utilizar las capacidades y calidades humanas del grupo docente de la SED Bogotá, no obstante la rigidez con la que se aplican los llamados parámetros para la asignación de plazas docentes en las instituciones educativas.

La interacción e intercambio de esas capacidades entre niveles, ciclos y grados, y, entre asignaturas, áreas y proyectos transversales ofrece una vía para brindar a la educación de la ciudad mayores y mejores recursos para alcanzar la calidad y pertinencia que se anhela. Estamos en un proceso de configuración de una

propuesta curricular para la formación de mujeres y hombres libres, sociables y emprendedores.

En ese camino, en el 2014 se realizó un taller en el cual se establecieron indicadores de logro para hacer realidad los lineamientos del *Currículo para la excelencia académica y la formación integral,* mencionado, y se abordó la proyección de actividades de clase para su aplicación; de ese taller quedó una matriz de registro, la cual podría ser actualizada. Tal ejercicio se organizó de acuerdo con los campos disciplinares mediante los cuales se propone dar continuidad al proceso de pensar, formular y desarrollar las acciones propias de la transformación curricular, dando continuidad tanto al desarrollo conceptual como a la consolidación de colectivos pedagógicos de docentes. Estos campos se han delineado así:

Tabla 2.
Propuesta en discusión sobre la organización curricular por campos disciplinares

Campo disciplinar	Áreas, temas transversales y proyectos
Cultura y humanidades	Humanidades, Lenguas, Artes Plásticas y Musicales, Filología, Estudios Culturales
Ciencias de la naturaleza y tecnologías	Ciencias Naturales, Educación Ambiental, Biología, Matemáticas, Tecnología, Edumática, Ingenierías
Educación y expresión corporal	Educación Física, Recreación, Deportes, Artes Escénicas
Ciencias sociales y políticas	Ciencias Sociales, Filosofía, Ética, Teología, Ciencias Políticas y Económicas, Derechos Humanos, Educación Religiosa
Orientación escolar y desarrollo personal	Orientación escolar, orientación profesional, acompañamiento para el desarrollo personal

Tales campos disciplinares se conciben no como campos cerrados de temas, áreas que solo se aborden dentro del mismo campo, sino más bien una posibilidad de organizar las actividades de clase y los procesos de acercamiento a determinados conocimientos o

a la adquisición de habilidades y cualidades humanas, entre dos o más asignaturas, grados o ciclos de enseñanza, por medio de lo cual se allegue al grupo escolar información, prácticas y aprendizajes, que le permita conocer, comprender, explicar y hallar soluciones a situaciones, problemáticas, dilemas y otros asuntos propios de la vida escolar, la vida cotidiana, la sociedad, la ciencia y la cultura. Se trata de campos, al estilo de vecindarios, donde se satisfacen necesidades de construcción de sentidos propios, pero que al tiempo pueden coadyuvar con construcciones requeridas por la vecindad.

Habitar la escuela desde de las necesidades humanas

A partir de las iniciativas y experiencias de las y los docentes de la REDEG, mediante las cuales cada cual ha aportado desde su práctica concreta y contextualizada, se ha venido construyendo una perspectiva curricular que se aspira a seguir consolidando. De las actividades implementadas y puestas a valoración entre pares integrantes de la red y de las reflexiones realizadas en torno a las posibilidades de un currículo interdisciplinar a partir de los campos de formación pensados, se ha establecido:

1. *La emergencia de contenidos temáticos de interés*
Los contenidos temáticos abordados por las y los docentes en sus actividades de clase, muestran ya una mirada interdisciplinar de los aprendizajes esperados de sus grupos de estudiantes. Ver el ANEXO 1.

En el campo de las Ciencias Sociales y Políticas se han tratado temas relacionados con la construcción de las identidades personales, el análisis de los estereotipos y roles de género y las nuevas masculinidades; los derechos humanos, derechos sexuales y reproductivos; el contexto histórico del papel de la mujer en las

diferentes culturas, la herencia cultural y social respecto a la participación de la mujer en la vida social, la conquista de América y la resistencia de las mujeres, las mujeres en la Edad Media, el papel y condiciones de las mujeres en el Islam; la memoria histórica.

En el campo de las Ciencias de la naturaleza y las tecnologías un ejemplo de trabajo interdisciplinar es el estudio de las medidas de tendencia central a partir de la observación y el análisis de las violencias invisibles; el estudio de las funciones como aplicación de estas en el análisis del cambio y el desarrollo del cuerpo humano, y el uso de la derivada como razón de cambio.

En el campo de Cultura y humanidades se han abordado los conceptos de patriarcado, machismo, lo femenino y lo masculino; los roles sociales, los estereotipos de género; los derechos de las mujeres, el trato y el respeto hacia las mujeres; la violencia, la convivencia; las relaciones interpersonales, las familias y sus funciones, el papel y el valor de las madres; el medio ambiente, la alimentación.

En el campo de Educación Corporal se han abordado los fundamentos de los deportes; el trabajo en equipo, el respeto a los pares; los estereotipos de género; la exaltación de imágenes femeninas en el deporte.

En el campo de Orientación escolar y desarrollo humano los contenidos abordados tratan sobre el sexismo, la discriminación, los estereotipos femeninos y masculino, los mitos y verdades sobre el género; las personas como sujetos de derecho, el reconocimiento de las otras y los otros, los derechos de las mujeres, el reconocimiento y la aceptación de las diferencias; la toma de decisiones; la sexualidad, la corporalidad, el autocuidado, los hábitos; la prevención de las violencias.

2. *Las posibilidades didácticas*

En el campo de las Ciencias Sociales y Políticas las y los docentes se han orientado a desarrollar actividades de promoción y

prevención; análisis crítico en torno a lo religioso; la reflexión para una mejor apropiación de los saberes y el desarrollo de habilidades concretas; el abordaje de los temas propuestos desde las experiencias vitales de las y los estudiantes; actividades vivenciales con aspectos corporales; la construcción de galerías de la memoria. En Ciencias de la Naturaleza y Tecnologías, el grupo se ha valido de la aplicación de encuestas por parte de las y los estudiantes a partir de un video; representación, interpretación y análisis estadístico de datos y argumentación de decisiones a partir de ello; definición de funciones que describen los cambios corporales, cálculos de la primera y segunda derivada a partir de esas funciones; análisis biológico del cambio humano sobre la base de la modificación corporal —altura, volumen, funciones corporales—; análisis crítico reflexivo de parte de los y las estudiantes; estímulo para el manejo de la emotividad.

En el campo de Cultura y Humanidades se han visto posibilidades en la lectura como herramienta para llegar a procesos que resaltan valores de la mujer, para la trasformación de realidades y el reconocimiento de la equidad en diferentes contextos, lectura de cuentos tradicionales de la literatura infantil, de cuentos del revés y cuentos no sexistas; análisis para comprensión del contexto y las realidades, el desarrollo de actitud crítica, reflexiva y propositiva en torno a la vida social, la adquisición de postura crítica frente al papel social de las mujeres; desarrollo de habilidades de escritura, producción de textos argumentativos, elaboración de historias con perspectiva de género, composición de canciones; desarrollo de debates; actividades lúdicas con poemas alusivos a las mujeres, juegos como sopas de letras, diseño de libros álbum; aprovechamiento de las tecnologías y los medios de comunicación; asumir cambios en el trato y respeto hacia las mujeres con las que se establecen relaciones.

Para el grupo de Educación Corporal ha sido clave el desarrollo y fortalecimiento de habilidades motrices y psicomotoras, de

fuerza y de control de elementos deportivos; el reconocimiento de las diferencias anatómicas entre mujeres y hombres y de las capacidades físicas diferentes; la utilización de imágenes de mujeres deportistas para romper estereotipos; el conocimiento, aplicación y acatamiento de normas, el trabajo en parejas de hombres y mujeres y en equipos mixtos; la organización de campeonatos femeninos; diseño de páginas web y selección de contenidos especializados en entornos personalizados para el aprendizaje.

En el campo de Orientación y el desarrollo humano se ha considerado proponer a las y los estudiantes representaciones de género, ilustraciones sobre transformaciones posibles en los roles y estereotipos en la vida académica y laboral, representaciones teatrales, dibujos, creación de murales; reflexiones sobre los roles tradicionales y los roles posibles de las mujeres; compromisos para el trato con las mujeres del entorno; mesas de debate en torno a conceptos presentados previamente; uso de herramientas audiovisuales, proyección de películas y foros con preguntas provocadoras; cartografía social, historias de vida, genogramas, encuestas, línea del tiempo, árbol de la vida, talleres; creación de hábitos, adquisición de habilidades asertivas.

3. *Aspectos para (re)valorar hacia la adopción de ajustes metodológicos y didácticos*

Los colectivos pedagógicos observan la importancia de evaluar y precisar las edades para aplicar actividades, la adaptación de las actividades los contextos y condiciones de los grupos; la identificación de los momentos adecuados para determinados aprendizajes; la pertinencia de los proyectos de acuerdo con las poblaciones atendidas: niñas y niños, estudiantes de extra edad, niñas y niños con discapacidad, primera infancia, niños y niñas en situación de desplazamiento, violencia intrafamiliar o en protección, el cómo empoderar a las niñas y los niños.

Para continuar

La acción desarrollada durante varios años por parte de la REDEG permite recoger algunas comprensiones en torno a la relación del género con la escuela y la comunidad educativa, en esta última, deseamos hacer énfasis en las maestras y maestros, así como en el estudiantado, pues son ciudadanos de agencia a partir de sus múltiples derechos. No obstante, son las maestras y maestros quienes pueden ampliar y profundizar el trabajo en torno al espacio que corresponde a cada uno de los seres humanos que habitan la escuela y por supuesto en los diversos territorios. Corresponde al magisterio presentar desarrollos curriculares y didácticos que den cuenta de relaciones para sujetos libres, felices y que luchen por la dignidad humana. Dignidad que está atravesada por el reconocimiento de cada uno, sin importar la marca de género que se ha asignado. Dicho reconocimiento del otro convoca a las maestras y maestros a reconfigurar actos sencillos y cotidianos de las relaciones escolares que ocurren entre el estudiantado y el profesorado. Relaciones que se ubican en el trato hacia el otro, la forma de dirigirnos, el modo de operar en el conflicto y el posicionamiento de la individualidad, entre otros aspectos.

En cuanto a la relación entre estudiantes, maestras y maestros con el conocimiento, si bien en el presente escrito se comparten algunas preocupaciones en torno al currículo, es necesario anunciar algunas consecuencias didácticas, de las cuales estamos obteniendo resultados y que estaremos próximos a compartir. Resultados de reposicionamientos del equipo de maestros y maestras en el ejercicio mismo de la enseñanza con perspectiva de género y sus múltiples implicaciones.

ANEXO 1.
Actividades de aprendizaje para la transformación curricular por campos disciplinares. Experiencias en proceso de maduración

Campo disciplinar: Cultura y humanidades				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Ciclo 1	**Viviendo valores** *Prof.* *Andrea Carolina Silva García*	Mejoramiento de las relaciones interpersonales y bajar los índices de violencia mediante el reconocimiento de la mujer, su valor y su influencia en la cotidianidad y en la sociedad en general.	La o el estudiante: · Comprende y analiza la lectura, teniendo en cuenta su relación con el contexto y con su vida · Adquiere una posición crítica sobre el papel de la mujer, en la forma de actuar de sus seres queridos (maternidad) · Asume cambios en el trato y respeto a las mujeres con las que se relaciona.	· Lectura del libro de Pinocho de Collodi, especialmente los capítulos donde aparece el hada de los cabellos color turquesa. Se resalta durante la lectura en voz alta el comportamiento de Pinocho y la consecuencia de sus actividades frente al hada. · Escritura de un resumen y una opinión relacionada con la propia vida, donde se reflexione sobre la influencia positiva o negativa de las mujeres de la vida personal; donde finalmente se sostiene una opinión personal sobre la importancia de las mismas. · Seguimiento a la actuación práctica de las y los estudiantes, incluyendo las reflexiones socializadas en el momento de la actividad.

Campo disciplinar: Cultura y humanidades				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Ciclo 1	**Familia y convivencia** *Prof.* *Ana Victoria Niño*	Desarrollo de habilidades psico-sociales para abordar la convivencia manejando en familia situaciones de malestar	La o el estudiante: · Relata textos de temas relacionados con el medio ambiente. · Narra hechos extraídos de lecturas de libros en los que se resalta el papel de la mujer · Expresa mediante actividades lúdicas textos alusivos a la mujer	· Juegos de moda, sopas de letras con textos sobre los derechos de las mujeres. · Lectura del libro/álbum de Anthony Brown "la familia cerda". Hacer breves escritos acerca de lo leído; resaltando el papel de la madre en casa y sus labores. Se sugiere hacer la lectura el día "la familia cerda" por parte de las áreas que integran convivencia, lenguaje, c. sociales, etc. Luego de ello construir respuestas a las preguntas: ¿porque y cuál era el malestar de la familia?, ¿qué les paso cuando se fue la mama de la casa?, ¿qué paso con todos los quehaceres que había?, ¿qué roles empezaron a desempeñar las y los demás? etc. Actividades por áreas: Ej. C Sociales: la familia y sus funciones "los oficios y el trabajo" Ej. Ciencias Naturales: los alimentos, los horarios, día- noche etc." Ej. Convivencia: talleres lúdicos sobre la sana convivencia.
Ciclo 4º / Grado 10	**El género Lírico** Prof. Viviana López	· La lírica y sus características típicas. Comprensión de la expresión del género lírico · Habilidades: lectura, escritura, oralidad, comprensión, escucha. · Actitudes: desarrollo de experiencias socioafectivas, creativas y cognitivas.	La o el estudiante: · Comprende el género literario Lírico y reconoce sus elementos, como exaltación de escrituras en la historia literaria. · Reconoce y valida experiencias socioafectivas a través de este género. · Manifiesta creatividad en la forma como se expresa	· Lectura preliminar de algunos poemas entre ellos The Raven/ El Cuervo (Allan Poe) · Cine foro sobre la película-análisis de personajes · Panel sobre roles femeninos-masculinos en el género lirico · Elaboración de mural con los productos · Reconocimiento del cómo hombres y mujeres se expresan, ¿cómo me puedo relacionar sin violencia? · Representaciones acompañadas por piezas musicales de actualidad, pero sin agresiones · Creación de piezas liricas (canciones diversas, géneros/ urbanos, poemas ritmos etc.) · Día cultural: cuando se muestra el cambio en la forma de solucionarse entre géneros.

Campo disciplinar: Cultura y humanidades				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Grado 8º	**Literatura - Tipologías Textuales** *Prof.* *Alfredo Centeno*	· Identificación de la estructura de los textos argumentativos. · Identificación de la intencionalidad del texto. · Realización de textos propios.	La o el estudiante: Elabora un texto argumentativo sobre un tema que tenga como base la problemática del género	· Lectura de diversos textos argumentativos · Identificar sus micro vacíos estructurales · Desarrollo de respectivos debates · Elaboración de textos borradores y finales para la prestación de forma individual · Socialización de los textos · Evaluación de los textos (individuales y grupal)
Grado 10	**Literatura española – Cantar de gesta** *Prof.* María Luisa Niño	· Aprendizaje de conceptos sobre patriarcado, machismo, lo femenino, lo masculino, relacionándolos con la historia actual del país. · Desarrollar una actitud crítica y reflexiva y propositiva frente a la violencia contra las mujeres.	La o el estudiante: · Consulta conceptos claves · Lee comprensiva y atentamente la obra del mío cid. · Elabora un texto argumentativo sobre la violencia contra las mujeres · Plantea preguntas reflexivas sobre la película del mío cid. · Caracteriza los personajes: roles, vestimenta, espacios ocupados por el hombre y la mujer	· Lectura de la obra del mío cid y desarrollo de la guía- taller, orientada a la categorización de los personajes, de acuerdo con los roles, la vestimenta y los espacios que ocupan. · Realización de Cine-foro en torno a la película sobre el mío cid con preguntas planteadas por los y las estudiantes. · Realización de una entrevista para aplicarla a madres y padres de familia por parte de estudiantes, sobre roles, nivel económico, desempeño laboral. Sistematización y análisis de la misma. · Escritura de un ensayo sobre las violencias y los roles de las mujeres cercanas o conocidas.
Ciclo 1	**Transformación de realidades – Equidad de Género** *Prof.* *Belkis Gimena Briceño Ruiz*	· Reconocimiento de estereotipos de género. · Análisis del impacto de la división de las tareas u obligaciones al interior de la familia. · Adopción de liderazgo por la transformación de roles "patriarcalmente" instituidos	El niño o la niña: · Participa activamente en la transformación de la realidad familiar en torno a la diferenciación de género y la asignación de las tareas. · Expresa sus intereses, deseos, necesidades, frente a su forma de vestir, la elección de actividades deportivas, culturales, etc.	· Lectura de cuentos tradicionales (literatura-infantil) · Lectura de cuentos del revés y cuentos no sexistas. · Elaboración de historias con perspectiva de género. · Composición de canciones. · Diseño del libro-álbum.

Campo disciplinar: Ciencias de la naturaleza, matemática y tecnologías				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Ciclo 3	Violencias invisibles y medidas de tendencia central	· Reconocimiento de los diferentes tipos de violencia · Interpretación de datos · Argumentación de decisiones desde los datos · Manejo de diferentes tipos de representación de datos estadísticos · Reconocimiento de diferentes tipos de datos	La o el estudiante: Profundiza en el análisis de datos y aplica éstos en la de toma de decisiones.	· Observación de un video o una película según la edad · Diseño de una encuesta por grupos de interés · Realización de un taller sobre el diseño de la encuesta · Aplicación de la encuesta · Representación gráfica de los datos obtenidos · Análisis gráfico de los datos obtenidos · Propuestas de acción para mitigar lo analizado en la experiencia anterior · Aplicación y selección de una acción institucional en contra de las violencias invisibles.
Ciclo 5 / Grado 11	Funciones	· Aplicación de las funciones en el cambio y desarrollo del cuerpo humano · Uso de la derivada como razón de cambio · Creación de funciones	La o el estudiante: · Calcula y analiza la razón de cambio · Propone actividades para fortalecer la equidad	· Análisis biológico del cambio humano en torno a la modificación corporal y de sistemas de crecimiento, altura volumen, funciones (reproducción y musculares) · Creación de funciones que describen los cambios y graficarlas · Cálculo de la primera y segunda derivada para las graficas · Campaña El campo del cambio y cuidado del cuerpo

Campo disciplinar: Ciencias de la naturaleza, matemática y tecnologías				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Ciclo 4	Sexualidad y Derechos Humanos *Prof.* *Héctor Alexander Afanador Castañeda*	· Desarrollo de pensamiento crítico reflexivo en los y las estudiantes frente a la vulneración de los derechos humanos. · Identificación de actos que vulneran los derechos humanos de las mujeres.	La o el estudiante: · Demuestra una posición crítica sobre la mujer · Comprende las ideas principales de un texto · Formula explicaciones a partir de hipótesis · Construye una teoría argumentativa frente a una problemática. · Propone y participa activamente por defender los derechos reproductivos.	· Exploración de ideas previas (se busca relacionar las concepciones de las estudiantes sobre la mujer) · Descripción de la posición o el estado actual de las mujeres en la familia y en la sociedad · Dibujo del rostro de una mujer sin hijos y al lado de la misma mujer con hijos. · Introducción de puntos de vista (en esta actividad él y la estudiante incluye nuevos conceptos que generan desequilibrio cognitivo y emocional frente a un problema social) · Lectura de titulares de una noticia y formulación de hipótesis sobre lo que trata la noticia · Subrayado de los eventos argumentativos del periodista (narra del por qué debe abortar) · Construcción de un párrafo reflexivo sobre el por qué debe o no debe existir el aborto. · Actividad de síntesis (en esta actividad lo que busca es que él y la estudiante identifiquen la importancia de no reconocer los derechos reproductivos)

Campo disciplinar: Ciencias sociales y políticas				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Ciclo 5	**Género, sexualidad, maratón de filminutos** *Prof.* *Lilian Zambrano Rozo*	· Lectura de la realidad inmediata de las y los jóvenes con sentido crítico. · Manejo de la diversidad de lenguajes: escrito, oral, corporal, audiovisual.	La o el estudiante: · Identifica las problemáticas que afectan a los y las estudiantes. · Transmite a través del lenguaje audiovisual una vivencia o problemática que incide en la vida de los jóvenes. · Reflexiona sobre las realidades que viven las y los jóvenes.	· Observación de un video o filminuto sobre una problemática que afecte a la comunidad. · Identificación de una problemática que afecte específicamente a los jóvenes en la comunidad. · Consulta e investigación sobre esa problemática. · Creación de un guion para transmitir la problemática. · Elección de una metodología (dramatizado, noticiero, documento, entrevista, etc.) para realizar un video que no debe ser mayor a cinco minutos de duración. · Crear un Story Board (dibujar el guion de la historia teniendo en cuenta las técnicas de fotografía o manejo de cámara) · Edición del video sin olvidar dejar una reflexión sobre la problemática y/o una posible solución a la misma. · Presentación de los videos. · Foro o discusión sobre las temáticas de los vídeos

Campo disciplinar: Ciencias sociales y políticas				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Grado 7	**La diversidad** *Prof.* *Carolina Cárdenas*	Abrirse a transformar actitudes frente a la diferencia y la diversidad, estimulando el encuentro azaroso entre pares.	La o el estudiante: · Explora herramientas corporales para comunicarse con otras y otros · Reconoce el dialogo como posibilidad para encontrarse con las y los demás	· Cada estudiante recibe un papel con el dibujo de un animal, el cual debe interpretar con su cuerpo; lo harán todos y todas a la vez, con el fin de encontrarse con otros similares. · Una vez que cada grupo de animales se encuentre se sentará a compartir acerca de los siguientes aspectos ¿Quién soy? ¿Qué nos une? ¿Qué nos hace diferente? · Luego del conversatorio por grupos de animales se indaga acerca de la experiencia: ¿Cómo les resulto asumir el rol de animales?, ¿hubo dificultad?, ¿fue fácil o difícil el encuentro?, ¿se habían relacionado entre si antes?, ¿por qué?, ¿encontraron cosas en común? Las preguntas pueden ser diversas y debe dárseles un enfoque relacionado no solo con la diversidad, sino además con la corporalidad, con las creencias.

Campo disciplinar: Ciencias sociales y políticas				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Grado 7	**Edad Media – Descubrimien** *Prof. Clara Guarín*	El proceso histórico desde el descubrimiento conquista y colonia e independencia.	La o el estudiante: · Reconoce el papel de las mujeres en su resistencia frente a la cometida española. · Muestra claridad en los valores propios de los aborígenes y los enfrenta a los asuntos traídos o de colonización.	· Observación de un video sobre el descubrimiento (hombres solos) · Taller de reflexión, abuso a mujeres por parte de españoles. · La cultura propia, brujas, frente a lo traído por los españoles. · Tabletas. Investigar papel de mujeres en cada momento histórico. · Los criollos y la independencia – unión indígena-español.
Grado 7	**El papel y condiciones de la mujer en el Islam** *Prof. Deysi Montes*	· Ubicación espacio-temporal sobre el surgimiento y expansión del Islam. · Preceptos o tesis fundamentales, organización social y política al interior del Islam · Análisis crítico sobre el papel que se otorga a la mujer en esta religión.	La o el estudiante: · Elabora escritos personales · Argumenta y explica las ideas plasmadas en sus escritos · Elabora una creación artística donde muestra una postura personal frente al tema	· Lectura de documentos relacionados con el tema (individual y colectivamente) · Actividades de reflexión a partir de algunas preguntas formuladas y socialización de ideas. · Video foros, el Islam para niños, la vida de Mahoma, cuentos de las mil y una noches, película "la flor del desierto"; para comparar lo visto con la situación actual. · Resolver pasatiempos (crucigramas, arma palabras, sopas de letras, entre otros) · Elaboración de un juego didáctico.
Ciclo 2	**Dilema, situación, relación de poder en el espacio público** *Prof. María Puentes*	Comprensión de conceptos relacionados con la ética (como postura manera de proceder, pensar y sentir en relación con otros y otras)	La o el estudiante: Expresa el resultado de reflexiones propias. · Escribe sus impresiones · Escucha las opiniones de otras personas · Ubica, relatar y analiza otras experiencias. · Se observa y se nombra a sí mismo/a en relación con otros y otras	· Se presenta en lectura audio (video) una situación que plantea un dilema en relación con un concepto. · Puede haber representación de esa situación u otras parecidas en grupos cooperativos. · Observación y discusión en esos mismos grupos de la situación y de la posición, actividad de casa personaje. · Ubicación de la situación problema. · Alternativas a la misma.

Campo disciplinar: Ciencias sociales y políticas				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Ciclo 4º/ Grado 8	**Identificación de roles y estereotipos de géneros - vocabulario básico** *Prof.* *Daian Rojas*	Reconocimiento de los roles que han tenido y tienen hombres y mujeres. Ámbito: Reconocimiento del ser. Reconocimiento de vocabulario básico sobre derechos sexuales y vocabulario general.	El o la estudiante: · Lee documentos audiovisual y literarios y extrae información. · Reflexiona a partir de preguntas problematizadoras · Elabora gráficos que evidencian cambios y continuidades en los estereotipos de lo femenino y masculino.	Observación de video "La Pola" del "Profesor Súper O". Escritura y respuestas a las preguntas que se encuentran al inicio y final del video (Individual) Lectura del texto "El diario de Adán y Eva", fragmento. Respuesta a las preguntas guías de trabajo (Grupal) Socialización de preguntas en el aula por filas a modo de concurso. Diseño gráfico sobre lo que ha cambiado o no, en los estereotipos. Elaboración de crucigrama individual (se hace intercambio)
Todos los ciclos	**Memoria histórica de las mujeres** Prof. Gloria Bermúdez Barrera	· Cuestionamiento de la manera como se narra la historia de la humanidad en la que desapareció el papel de las mujeres. · Manejo de fuentes de información primaria, como historias de vida, historia oral, entrevistas, relatos narrativos. Etc.	La o el estudiante: · Comprende el aporte de las mujeres en la construcción de procesos sociales, históricos y políticos a lo largo de la historia de la humanidad. · Utiliza fuentes de información primaria para rastrear el papel de las mujeres en la historia de la humanidad. · Cuestiona la manera como se cuenta, narra o construye la historia de la humanidad.	· Lluvia de ideas. Se pide a los y las estudiantes que ubiquen sucesos históricos que les llame la atención, además que narren lo que conocen de dicho suceso, sus personajes principales, etc. · Se les pide que de cada uno de los sucesos escogidos narren el aporte de las mujeres en dicho suceso. Si no conocen se cuestiona sobre el por qué desconocen el papel de las mujeres en dichos sucesos. Se les invita a indagar sobre el papel de las mujeres en sucesos específicos escogidos por todo el curso. Ejemplo: las mujeres durante la inquisición o quema de brujas. Para esto deben documentarse sobre el suceso y buscar fuentes primarias que contraste la información que tenían con la historia de las mujeres en dichos sucesos. Deben escoger narraciones testimonios, historias de todo, etc. · Se pide que socialicen sus indagaciones que realicen una galería de la memoria.

Campo disciplinar: Ciencias sociales y políticas				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Ciclo 2º/ Grado 3	**Nuestra identidad ¿Quién soy yo?** *Prof.* *Sandra Milena Villada Hernández*	Identificación, análisis y reconocimiento de prácticas sexistas que generan formas de discriminación.	La o el estudiante: · Identifica ideas sexistas que se asignan a un cuerpo masculino o femenino. · Participa asertivamente en una ruleta sobre estereotipos sexuales.	· Conversatorio sobre las características que asignan a los cuerpos masculino y femenino, y sobre concepciones previas acerca de formas de discriminación por el sexo. · Recorte de un cuerpo, pegarlo a una hoja caracterizándolo posteriormente
Ciclo 1º	**Promoción, prevención y empoderamiento en DDHH** *Prof.* *Jenny Sulay García Uribe*	· Construcción de conocimientos en DH · Capacidades para la promoción de los derechos · Educación sexual, equidad de género · Prevención en vulneraciones. · Conciliación	La o el estudiante: Reconoce el trabajo cooperativo y de proyección a la comunidad.	Talleres teórico-prácticos. Mesas de trabajo. Cine foros Charlas dirigidas y debates. Juego de roles.
Ciclo 4º/ Grado 8	**Estereotipos** *Prof.* *Marisol Neusa* Ríos	Comprensión y cuestionamiento de los estereotipos heredados culturalmente.	La o el estudiante: Identifica en el lenguaje corporal y gestual algunos estereotipos de sexo.	· Se ubican 2 imágenes grandes en el tablero (hombre, mujer) Se debe contar con figuras de elementos que representan los estereotipos (balón, espejo, llanto, fuerza, carro, casa, hijos) Las imágenes deben estar en dos colores (rosa y azul), se pide a los chicos y las chicas que escojan una sola figurita y la ubiquen según crea que corresponde en las imágenes de hombre o mujer. · A medida que las chicas y los chicos van pasando se van identificando los estereotipos que traen los niños y niñas. Del mismo modo se identificará si hay quienes controvierten los esquemas, o quienes se ciñen a las creencias mayoritarias. · Al finalizar se reflexiona sobre la temática y se hace aproximación al concepto de estereotipo.

Campo disciplinar: Ciencias sociales y políticas				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Ciclo 4º	**Memoria, las voces en la memoria** *Prof.* *Catalina Mora*	Reflexión sobre construcción de la memoria. Reflexión sobre los roles y el poder en la construcción de memoria de género.	La o el estudiante: · Narra procesos autobiográficos · Desarrolla procesos de evaluación cualitativa	· Cine foro (vemos, dibujamos, narramos) · Recorrido para escoger el lugar de la memoria · Taller Las Voces (en, de, por) la memoria · Muestras de fotografías, videos, pinturas que evidencien el rol de género en la memoria · Diseño de la ruta de la memoria (camino, observación y registrar de quienes y por qué se es parte de) · Taller Somos memoria (elaboración de piezas para invitar a participar de la galería) · Galería previa: narración autobiográfica, música, fotografías, videos · Sistematización de la experiencia: narración sobre al proceso, ficha de evaluación cualitativa
Ciclo 3º/ Grado 7	**La mujer en la Edad Media** *Prof.* *Carolina Sánchez*	Diferenciación de las condiciones de la mujer en el medioevo con respecto al siglo XXI, sus posibilidades, prohibiciones, ideales, oportunidades, limitaciones.	El o la estudiante puede: · Establecer las condiciones históricas y culturales que favorecen o condicionaban su ser como mujer. · Establecer diferencias con la situación de la mujer en el momento actual o situaciones que se mantienen vigentes	· Contextualización de la edad media como época · Contextualización de los grupos sociales en la edad media · Lectura "las mujeres en la época medieval" · Mesa redonda y la socialización. · Espacio para la argumentación sobre las figuras femeninas de la edad media: el ideal, la virgen María, María Magdalena la pecadora que se redime, y Eva, la imagen clásica de la mujer por lo cual entró el pecado al mundo. · Reflexión de cierre y conclusiones

Campo disciplinar: Educación corporal				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Ciclo 3º/ Grado 6	**Baloncesto – Control del Balón** *Prof.* *Olga Cristina López*	· Conocimientos: conceptualización sobre el deporte, teoría de fundamentos. · Habilidades: manejo y control de los fundamentos del baloncesto. · Actitudes: respeto a las compañeras/os, a las maneras de juego y trabajo en equipo.	Las y los estudiantes: · Aplican durante el juego las normas y fundamentos del baloncesto · Participan activamente durante el juego y en igualdad de condiciones.	· Observación de imágenes femeninas practicando el baloncesto a nivel nacional e internacional. · Trabajo en parejas en donde un integrante es niña y el otro niño. · Conformación de equipos mixtos, en donde se elige a una niña como capitana y se crea como condición de juego que el balón haya sido recibido en todos los integrantes antes de ser lanzado. · Campeonatos femeninos donde al final se exalte a las mejores jugadoras.
Ciclos 3,4,5	**El respeto por la diferencia** *Prof.* *Alexander González*	· Conciencia de los estereotipos y los prejuicios · Reconocimiento de actitudes y comportamientos violentos presentes en diferentes entornos contra mujeres y hombres · Observación, análisis y actuación de formas alternativas frente a situaciones de violencia · Uso de herramientas de comunicación compartidas · Observación crítico-propositiva, como espectadores entrenados	Las y los estudiantes · Desarrollan capacidad de empatía frente a las personas víctimas de violencias · Proponen un final alternativo a la historia plantea · Participan de la creación de su propuesta · Se comprometen a realizar pequeñas y grandes acciones que favorezcan el respeto por la diferencia	· Sociodramas a partir de los niveles de violencia que las y los estudiantes viven en sus entornos inmediatos · Exposición de la herramienta VIOLENTÓMETRO · Revisión de noticias presentadas en diferentes medios y formatos con contenidos referentes a la temática. · Exposición de experiencias personales de la o el docente y las y los estudiantes · Exposición de actividades realizadas en el mundo en pro de la No violencia como ejemplo de lo que se puede hacer a nivel local · Visualización de videos con prácticas no-violentas.

Campo disciplinar: Educación corporal				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Ciclos 3,4,5	Construcción social y anatómica del cuerpo – una perspectiva autonómica	· Desnaturalización de la condición anatómica · Reconocimiento de diferentes estereotipos existentes sobre el cuerpo humano · Establecimiento de relaciones entre magnitudes, unidades de medida en torno al cuerpo humano y el impacto cultural	El o la estudiante · Plantea reflexiones en torno a su cuerpo y las posibilidades de diseño de su corporalidad · Realiza conversiones de unidades de longitud y masa y realiza proporciones en torno a lo cultural · Asume posturas claras frente a ejercicios de autonomía referente a estereotipos personales	De acuerdo con las edades y tiempos · Talleres sobre dimensiones del cuerpo, donde se evidencia la diversidad de cuerpos presentes en el salón de clase · Observación de documentales sobre la historia del moldeamiento de los cuerpos en diversas culturas · Realización de conversiones entre unidades de medida y cálculo del IMC de cada estudiante · Alcance y posibilidades de diseño del cuerpo en las diferentes épocas de la historia: cirugías y salud. · Realización de debates en relación con límites y posibilidades de la condición corporal y el ejercicio de la autonomía como valor ético · Cine-foro La piel que habito (Bioética) · Realización de una exposición de arte que visibilice la presencia de diversas concepciones del cuerpo a través del tiempo humano

Campo disciplinar: Orientación Escolar				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Ciclo 3º / Grado 7	**Roles de género** *Orientadora.* *María Teresa Ibarra Triana*	· Reflexión sobre los roles tradicionales de la mujer en nuestra cultura y los roles posibles de una mujer. · Comprensión del contexto de emergencia de los estereotipos de la mujer en su proceso de autogestión, vital y los universos posibles existentes.	Que las y los estudiantes puedan ilustrar transformaciones posibles en roles y estereotipos de educación, trabajo.	· Preámbulo: sinopsis general de la película, incluyendo construcción histórica y establecimiento de los objetivos de la proyección · Proyección, foro con preguntas provocadoras de la discusión, en equidad de género y en el cine como arte.
Ciclo II / Grado 5º	**Lenguaje incluyente** *Orientadora.* *Lina Archila*	· Reconocimiento de la importancia histórica de la mujer, como proceso reivindicativo y de no olvido. · Cambio actitudinal de hacia las mujeres en los diversos contextos.	Las y los estudiantes: · Debaten sus conceptos previos vs percepciones nuevas sobre las mujeres. · Crean compromisos frente al trato hacia las mujeres. · Participan en procesos de heteroevaluación de comportamientos de sus pares en el aula.	· Mesa de debate sobre conceptos previos (Reseña esquema) · Taller visual sobre la participación de la mujer antes y ahora (momento histórico) · Evaluación hetero desde donde se crea compromiso individual y grupal · Herramientas visuales, institucionales, manuales.
Ciclos I, II, III	**Reconocimiento corporal** *Orientador* *Karen Osma*	· Reconocimiento personal como seres sexuados. · Respeto por la corporalidad propia y de las y los demás. · Comprensión de la importancia del autocuidado.	La o el estudiante: · Dibuja y reconoce su cuerpo. · Socializa los hábitos de autocuidado. · Respeta las creaciones de los demás. · Participa en la consolidación de hábitos de higiene y autocuidado. · Identifica el concepto de sexualidad y sexo.	· Actividad rompe hielo: juego de reconocimiento corporal con contacto. · Exploración de ideas previas sobre sexualidad y sexo. · Conceptualización: se explican los conceptos de sexualidad y sexo reconociendo las ideas previas. · Construcción de imagen en una hoja: los niños y las niñas construirán su imagen corporal socialización. · Hábitos de higiene y autocuidado: lluvia de ideas acerca de cómo se cuida el cuerpo. · Evaluación verbal o escrita.

Campo disciplinar: Orientación Escolar				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Madres adolescentes de jornada nocturna	**Soy joven, soy madre, soy mujer** *Orientadora* *Deisy Sandoval*	Reconocimiento de las mujeres como sujetos de derechos.	Las estudiantes: · Manejan instrumentos de registro de información · Toman decisiones asertivas · Participan activamente en las jornadas con grupos de apoyo	· Taller de reconocimiento de vida, línea de tiempo vs línea de vida. · Aciertos y desaciertos · Juegos · Reconstrucción de los roles de género · Territorialidad · Lenguaje incluyente · Reconocimiento corporal · Núcleos de educación social: uso de redes sociales (cartografía, historias de vida, encuestas, talleres) · Pedagogía de lo social
Ciclo V	**Valores frente a la toma de decisiones** *Orientadora* *Mónica San Juan*	Adquisición de habilidades para la asertividad en la toma de decisiones.	Las y los estudiantes: Demuestran capacidad de asertividad en la toma de decisiones utilizando los valores de autonomía, respeto, autoestima y responsabilidad (ARAR)	Se realizará una comparación entre la preparación de la tierra y de un ser humano. Se hará la comparación en la vida de una persona de ARAR en su vida. · Encuentro de valores: las y los estudiantes ambientan su aula se acuerdo a uno de los valores. · Cada grupo elabora un árbol de la vida donde colocan como frutos, hojas y flores, acciones que fortalezcan valores. · Representaciones teatrales donde se muestran los valores en ejecución con respecto a la toma de decisiones asertivas y lo realizaran en aula, en puestas en escenas.

Campo disciplinar: Orientación Escolar				
Ciclos Grados	**Temas**	**Aprendizajes esperados**	**Indicadores de evaluación**	**Actividades**
Ciclo II / Grado 4º	**Derechos de las mujeres** *Orientadora* *Ana Mercedes* *Díaz Blanco*	· Conocimiento de los derechos de las mujeres. · Prácticas de no discriminación y no violencia · Adquisición de capacidades para la defensa de los derechos.	Niñas y niños: · Dan cuenta de comprensión de lo que es la discriminación contra las mujeres. · Mencionan casos en que no se cumplen los derechos. · Entienden que es un estereotipo de género.	· Grupos de debate (estudio de casos): Distribución de historias sobre discriminación. · Caso 1: un profesor se salta un capítulo de historia sobre las mujeres científicas. Las y los estudiantes argumentan su acuerdo (un grupo) o desacuerdo (otro grupo) · Caso 2: una pareja con hijos/as en la que la señora quiere salir con sus amigas y el señor no está de acuerdo. Los hijos median. · Construcción de diálogos, presentación, conversatorio, conclusiones.
Ciclo II / Grado 4º	**Estereotipos femeninos y masculinos** *Orientadora* *Carolina Sarria Julio*	Mirada crítica a los estereotipos de género presentes en los escenarios públicos y en los medios de comunicación.	Las y los estudiantes: Hacen análisis de piezas publicitarias, utilizando elementos de la perspectiva de género.	· Sensibilización sobre los estereotipos a partir de la lectura de un cuento. · Aproximación a las representaciones de género de los y las estudiantes. · Confrontación entre representaciones y estereotipos. · Acercamiento a los conceptos de estereotipos sexismo y discriminación de género. · Creación de un mural sobre los estereotipos en la publicidad.

Referencias

Arana Sáenz, I. (1998). Los roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital. En*: La investigación: fundamento de la Comunidad Académica (1)*, 339-391. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) Alcaldía Mayor Santafé de Bogotá.

Arana Sáenz, I. (2015) N*odo Transformaciones curriculares. Una perspectiva conceptual. Bogotá: Red de Docentes para la Equidad de Género. Secretaría de Educación de Bogotá*. Sin editar.

Arango, L. G., Quintero, O., y Mendoza, I. P. (2004). Género y origen social en el Acceso a la Universidad Nacional: Trayectorias de Estudiantes de Sociología y de Ingeniería de Sistemas. *Revista Colombiana de Sociología (22)*, 87-110.

Arango, L. G. (2006). *Jóvenes en la Universidad: género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Nacional de Colombia.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*, 11-12 Bogotá: Editorial Atenea LTDA.

Balchin, C. (2011). *Hacia un futuro sin fundamentalismos. Un análisis de las estrategias de los fundamentalismos religiosos y de las respuestas feministas*. Canadá: AWID.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Grupo Santillana Ediciones, S. A.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.

Brusselmans-Dehairs, C., Henry, G. F., Beller, M., & Gafni, N. (1997). *Gender Differences in Learning Achievement: Evidence from Cross-national Surveys*. Paris: UNESCO Publishing.

Butler, J. (1999). *La identidad performativa.* México: Iberoamericana Editores.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo.* Argentina: Paidós.

Butler, J. (2007). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis.

Butler, J. (2010). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós

Butler, J. (2010). *El género en disputa*. Madrid: Paidós

Campos Pérez, C. (2006). *Actitudes hacia las matemáticas: diferencias de género entre estudiantes de sexto de primaria y tercer (de secundaria*. México: CINVESTAV, IPN

Cantor, E. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela.* Buenos Aires: Trillas Editores.

Cantor, E. W. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá: Editorial Kimpres

Cantor, E. W. (2008). *Estado del arte sobre las prácticas culturales de la población LGBT en Bogotá, D.C*. Recuperado de http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/files/estadosartes/Estado%20del%20Arte%20LGBT.pdf

Cantor, E. W. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria. *Polisemia. (8)*, 101-110.

Caro Cárdenas, C. J. (2017). *Posibilidades de acceso a la Universidad Pública: Estudio interseccional con perspectiva de género sobre los perfiles de las personas aspirantes y admitidas a la Universidad Nacional de Colombia 2010-2017*. Tesis de grado. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Carrasco, C. (2003). La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres? En *Mujeres y trabajo: cambios impostergables*. Porto Alegre: Veraz Comunicação.

Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Liberalismo, neoliberalismo y razón de Estado en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Castro-Gómez, S.; Marín, D.; Cortés, R (comps.) (2011). *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Castro-Gómez, S. (2014). *Genealogías políticas del cuerpo: de Michael Foucault a Beatriz Preciado*. Recuperado de http://vimeo.com/112229047

Corte Constitucional de Colombia (1994). Sentencia T092-311-94. Recuperado de http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-092-94.htm

Corte Constitucional de Colombia (1994). Sentencia T316-12-VII-9. Recuperado de http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-316-94.htm

Cortés, R. A. (2011). Gubernamentalidad y educación. Bogotá: Subdirección de la Imprenta Distrital.

Colombia Diversa. (2015). *Acoso en planteles educativos*. Recuperado de http://colombiadiversa.org/

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.* Colombia

Curiel, O. (2011). Los límites del género en la teoría y la práctica política feminista. En L. G. Arango, y M. Viveros, *El género: una categoría útil para las ciencias sociales*. Bogotá D. C.: Universidad Nacional de Colombia.

De la Torre, C. (2014). Miedo a la diversidad. *El Tiempo*. Recuperado de http://www.elespectador.com/opinion/miedo-diversidad-columna-516892

De Sousa, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia: Para un nuevo sentido común*. Bilbao: Editorial Desclée Brouwer, S.A.

De Zubiría, S. (2016). La educación comunista. En *Pedagogías críticas y emancipadoras. Un homenaje a Paulo Freire*. Días Javier, Sanabria Patricia. TJER, Bogotá.

Dubet, Francios. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (10)*, 1109-1121.

Editorxs. (2011). El feminismo no es humanismo. En Editorxs, *Por un feminismo sin mujeres*, 13-21. Santiago de Chile: Alfabeta.

El Tiempo. (2014). Exigen que manuales de convivencia de colegios protejan a homosexuales. Recuperado de http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/suicidio-de-estudiante-sergio-urrego-manuales-de-convivencia-no-protegen-a-gais/14505263

Erazo Cortés, M. I. (2017). *Ciudadanas trans: reflexiones sobre identidad, diversidad y la relación con el Estado de las mujeres trans del barrio Santafé*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana. Recuperado de ttp://repositorio.iberoamericana.edu.co/bitstream/001/398/5/Art%C3%ADculo.pdf

Estrada Mesa, A. M. (2001). Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. *Nómadas*, 10-22.

Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (38)* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 67-86.

Foucault, M. (1981). La gubernamentalidad. En J. Varela y F. Álvarez. (Eds.) *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.

Franco, J. (2013). Las guerras del género. En Ensayos impertinentes, de Jean

Franco, 69-77. *Debate Feminista*. México: Océano.

Fraser, N (1995). *¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era "post socialista"*. Universidad de Michigan.

Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M., Miller R. (1980). *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability.* Baltimore: University Park Press.

García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela*. Bogotá: Visión Gráfica.

Garner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Haraway, D. (1991). *Ciencias, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Harding, S. (1998). ¿Existe un metódo feminista? En E. Bartra, *Debates en torno a una metodología feminista*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Harding, S. (2000). El feminismo, la ciencia y las críticas anti-iluministas. En M. Nasavarro, y C. Stimpson, *Nuevas direcciones*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Hederich M. C. y Camargo Á. (1998). *Estilos cognitivos como modalidades de procesamiento de la información.* Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional/Colciencias.

Herrera, N. (2014). Las pruebas de Sergio. *El Espectador*. Recuperado de http://www.elespectador.com/noticias/bogota/pruebas-de-sergio-articulo-515085

Instituto Distrital de Investigación Educativa y desarrollo Pedagógico. Autores Varios. (2009). *Universidad-escuela y producción de conocimiento pedagógico. Resultados de la investigación IDEP-Colciencias.* Colombia.

Kessler, S., Ashenden, D., & Connell, R. D. (1985). Gender Relations in Secondary Schooling. *Sociology of Education*, 34-48. doi:10.2307/2112539

Korol, C. y Castro, G. C. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Colombia: Editorial La Fogata.

López B. G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica - *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (57), 383-412. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774004

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación, 20* (14), 129-151.

Mansfield, N. (2000). *Subjectivity. Theories of self from Freud to Haraway*. Sidney: National Library of Australia

Merchán B. C. (2009). *Currículo y estructura curricular.* Universidad Pedagógica Nacional.

Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. México: FCE, UNAM.

Mingo, A. (2010). *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. México: UNAM, Plaza y Valdés.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). ¿Por qué reconceptualizar? En *Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*. Santafé de Bogotá: MEN.

Montoya M. M. (2002). *Escuela y educación: ¿hacia dónde va la libertad femenina?* Sofías, Cuadernos inacabados. Madrid.

Neuschmidt, O., Barth, J., & Hastedt, D. (2008). Trends in Gender Differences in Mathematics and Science (TIMSS 1995–2003). *Studies in Educational Evaluation* (34), 56-72.

Ochoa, L. M. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la educación. *Revista de Estudios de Género. La ventana (21)*, 187-227.

Ohoa L. M. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*. México D.F.: El Colegio de México.

Ostrovsky, A. E. (s.f.). *Epistemologías feministas: pensando en sus aportes a la reflexión crítica de la disciplina*. Conicet.

Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. España: Ariel.

Prada, N. (2017). Ideología de género: semblanza de un debate pospuesto. En A. Machado, & M. R. de Almeda Toledo, *Golpes na História e na Escola o Brasil a América Latina nos séculos XX e XXI*, 217-232. Sao Paulo: ANPUH- Cortez Editora.

Preciado, B. (2002*). Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera prima.

Preciado, B. (2014). PEI, 2014-2015. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=C0A8rpfrjjE

Quintero, O. A. (2016). La creciente exclusión de las mujeres de la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas (44)*, 123-145.

Quintero, O. A. y Caro, C. J. (2018). Equidad-UN: *Boletín del Observatorio de Asuntos de Género*. BOGOTÁ: Universidad Nacional-Observatorio de Asuntos de Género.

Redacción Judicial de *El Espectador*. (2 de enero de 2015). Por suicidio de Sergio Urrego imputarán cargos a directivas del colegio. *El Espectador*. Recuperado de http://www.elespectador.com/noticias/judicial/suicidio-de-sergio-urrego-imputaran-cargos-directivas-d-articulo-535923

Restrepo, E. (2010). Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones. *Revista de investigaciones UNAD*. Recuperado de http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/estudios%20culturales%20y%20educacion.pdf

Red de Docentes para la Equidad de Género en la Educación. (2014). *Memoria segundo encuentro de organización y planeación*.

Red de Educación Popular Entre Mujeres (REPEM) (2018) Travesías pedagógicas En *Educación popular feminista*. Bogotá: REPEM.

Ruiz, J. (2017). *Ser y estar transgénero: jóvenes transgénero y acción colectiva*. Tesis de doctorado CINDE Universidad de Manizales. Caldas.

Wittig, M. (1987). *El pensamiento heterosexual*. España: Egales.

Sau. (1995). *El vacío de la maternidad. Madre no hay sino ninguna*. Barcelona: Icaria Editorial.

Sáenz, J., y Ariza, V. (2013). Los manuales de convivencia escolar como dispositivos de gobierno. En Olga Restrepo (ed.) *Ensamblando Heteroglosias*. Bogotá: Universidad Nacional.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico. Orientaciones curriculares para el campo de ciencia y tecnología. Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento matemático*. Serie Cuadernos de Currículo. Bogotá.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2011). *Base común de aprendizajes esenciales. Lineamientos generales.* Recuperado de http://es.calameo.com/read/00074535956383a801e77

Secretaría de Educación de Bogotá. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales*. Bogotá: SED Bogotá.

Scott, J. (2008). Género: una categoría útil para el análisis histórico. En *Género e Historia*. México: FCE-UNAM.

Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelag y M. Szurmuk, M. y McKee, R. (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Siglo XXI.

Universidad Francisco José de Caldas. Claustro Académico. (2012). *Organización de campos de conocimiento*. Conferencia invitada a la primera sesión del Claustro Académico. Recuperado de http://virtual.udistrital.edu.co/claustro/index.php/campos

Ursini, S. (2012). Diferencias de género en la representación social de las matemáticas: un estudio con alumnos y alumnas de secundaria. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios, y M. Ríos Everardo, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Wollstonecraft M. (1977). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Editorial Debate.

Zarazaga, E. (2006). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. *Educación Social e Igualdad de G*énero, 21-59.

Integrantes de la Red de Docentes para la Equidad de Género en la Educación, 2019

El cuadro que se presenta da cuenta de las maestras y maestros que hacen parte de la REDEG y quienes desde sus espacios pedagógicos laborales asumen propuesta como la presentada en la obra. Son ellos los que presentan los insumos compartidos.

1. Adriana Mercedes Valbuena Villamil
2. Alba Nely Pineda Metaure
3. Alexander González Camargo
4. Alfredo Centeno Cárdenas
5. Amalfi Cerpa Jiménez
6. Amilkar Brunal
7. Ana Cristina Chaves Chaves
8. Ana Mercedes Díaz Blanco
9. Ángela Lizeth Torres Rivera
10. Ángela Torres Valderrama
11. Angélica María Sáenz Macana
12. Belkis Gimena Briceño Ruiz
13. Carlos Borja
14. Carmen Stella Pérez Moreno
15. Carolina Cárdenas Alvarado
16. Carolina Sánchez Araque
17. Carolina Sarria Julio
18. Dayana Ariza Ariza

19. Deysi Montes Hernández
20. Diana Carolina Moreno Díaz
21. Diana Garzón Moreno
22. Edward Bernardo Valencia Escobar
23. Fany Carolina Méndez Cárdenas
24. Felipe Alexander González Castillo
25. Francy Angélica Riveros Santa
26. Francy Yamile Franco Ruedas
27. Gloria Bermúdez Barrera
28. Henry Manrique Gutiérrez
29. Hoovaldo Flórez Vahos
30. Imelda Arana Sáenz
31. Irma Gómez Bautista
32. Jenny Iliana Caro Martínez
33. Johanna Rocío Jiménez Jiménez
34. John Fredy Sánchez Mojica
35. Jorge Alexander Rincón Romero
36. José María Herrera García
37. José Raúl Ruiz
38. Julie Tatiana López Torres
39. Karen Lissette Ortiz Yustrez
40. Karen Paola Osme Cantor
41. Lady Vanessa Pineda Lee
42. Lilia de Jesús Rojas Espitia
43. Lina Vanessa Archila Bueno
44. Luis Alberto Gómez Jaime
45. Luis Fernando Morales Suárez
46. Luis Javier Hurtado Rodríguez
47. Mabel Rincón Suárez
48. Magda Lucía Díaz Ortiz
49. Magnolia Agudelo Velásquez
50. María Cristina Ordóñez Linares
51. María del Pilar Peña Reyes

52. Ana Victoria Niño Rincón
53. Maribel Sandoval Valencia
54. Maricela Bernal Celis
55. Mariela Guerra Pérez
56. Marisol Molano Lagos
57. Marisol Neusa Ríos
58. Marlén Cuestas Cifuentes
59. Marta Cecilia Guzmán Cueto
60. Martha Teresa Buitrago Acero
61. Nabor Infante Pinto
62. Nataly Alejandra Vargas Galvis
63. Nataly Reina García
64. Nelson Augusto Lavado Prieto
65. Nohora Esperanza Cañón Torres
66. Odalinda Triana Medina
67. Olga Cristina López Cárdenas
68. Patricia Quiroga Ramírez
69. Patricia Rico Torres
70. Pilar Albadán Tovar
71. Pilar Liliana Rueda Matallana
72. Rosa E. Martínez Tavera
73. Sandra Patricia Gómez Loaiza
74. Stephanny Parra Ordóñez
75. Sulma Daian Rojas Bernal
76. Viviana Ramírez Ramírez
77. Yeni García Beltrán

La marca indeleble de género: un insumo pedagógico para la escuela, es una cartografía de un proceso colectivo donde maestras y maestros entretejen esfuerzos y sueños por la equidad de género en la educación, más allá del aula de clases. Comienza con las motivaciones y búsquedas políticas, organizativas y pedagógicas de la REDEG, mismas que giran en torno a la cuestión del lugar de las mujeres y sus apuestas políticas en medio del patriarcado hegemónico que ha naturalizado dominación, subordinación y la pervivencia de una escuela excluyente y lejana a la mayoría de su población, feminizada, racializada, discriminada. Pasa luego a rememorar cómo la posición política de la red se ancla en el pensamiento feminista, con tensiones, convergencias y divergencias, propias de un camino sinuoso hacia la transformación de la escuela, para superar el sexismo y valorar el lugar diferencial [de] niñas, sujetos feminizados y mujeres en la experiencia educativa. Enseguida, profundiza en la trascendencia de una Política Pública de Mujeres y Equidad de Género, fruto de experiencias y elaboraciones conceptuales de maestras y maestros, en tanto sujetos políticos de la educación. Cierra con propuestas sobre cómo transversalizar en el currículo la perspectiva de género a partir de la interdisciplinariedad.

ISBN-13: 978-958-5485-84-0
9 789585 485860