

**DIVERGENCIAS DE GÉNEROS, ESPEJO DE LA FORMACIÓN DE
FORMADORES EN METAMORFOSIS.**

**Estudio de caso de la Licenciatura en Educación Infantil – Universidad Pedagógica
Nacional.**

Autora


CINDY JULIETH MARTÍNEZ RUIZ.

Tutora

DORIS PATRICIA TORRES TORRES.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

BOGOTÁ, MAYO 2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REALIDAD AL SERVICIO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 126	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Divergencias de géneros, espejo de la formación de formadores en metamorfosis. Estudio de caso de la Licenciatura en Educación Infantil – Universidad Pedagógica Nacional.
Autor(es)	Martínez Ruiz, Cindy Julieth.
Director	Doris Patricia Torres Torres.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 126 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	GÉNERO, INFANCIA(S), FORMACIÓN, EDUCADOR/A, TRANSVERSALIZACIÓN, COEDUCACIÓN.

2. Descripción
Informe del proceso de investigación, estudio de caso sobre la incidencia y contribución necesaria de la perspectiva de género en y para los procesos formativos de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN; resalta las necesidades actuales de los educadores/as y la infancia en relación con el género, esto con el fin de re-significar la cabida que tienen temas en auge y actualización constante con la(s) infancia(s), la formación y la actualización necesaria de los contenidos curriculares.

3. Fuentes
De las 59 fuentes trabajadas se cree pertinente resaltar las siguientes: Alfaro, M. (1999). <i>Develando el género. Elementos Conceptuales básicos para entender la equidad</i> . San José - Costa Rica: MASTER LITHO S.A. Arrupe, O. (2002). <i>Igualdad, diferencia y equidad en el ámbito de la educación</i> . Contribución para el proyecto Equidad y políticas públicas, equidad en la educación. Chaparro, L, Torres, P, & Torres, S (2014). Institucionalización y transversalización de género en la universidad. Durán, M. (2012). <i>La Transversalidad de Género en la Educación Superior: propuesta de un modelo de implementación</i> . Revista Posgrado y Sociedad. Sistema de Estudios de Posgrado, p. (23-43). Lagarde, M. (1996). <i>La perspectiva de género</i> . En Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. (p.13-38). España: horas y HORAS. Morgade, G. (2001). En <i>Aprender a ser mujer, aprender a ser varón</i> . (p.1- 80). Buenos Aires: Novedades Educativas. Ruiz, A. (2009). <i>Recorrido por las políticas públicas de equidad de género en Colombia y aproximación a la experiencia de participación femenina con miras a la construcción de escenarios locales</i> . Estudios de Derecho, 66(147), p. (303-320).

4. Contenidos
El informe de investigación está estructurado en cuatro apartados. En un primer momento se presentará la justificación, los antecedentes, la delimitación del problema investigativo, sus objetivos y el marco metodológico, reconociéndose el paso a paso del surgir y construcción de este estudio. Posteriormente el <i>Marco Teórico</i> se estructura en tres categorías que tienen presente: El género, La formación y La transversalización. Así, en la categoría de género; el concepto es trabajado desde la reivindicación, re-

construcción y equidad, permite lazos con los espacios de socialización como prolongadores de estereotipos que limitan las libres lecturas de feminidad y masculinidad. La categoría de formación; reconoce el embrollo teórico al definir la formación y da paso a un exhaustivo análisis de las políticas internacionales, nacionales e institucionales que incurren en el género desde la lectura histórico-social, como posibilidad de anclar el rol del educador/a a una apuesta por la formación en y para la perspectiva de género. La categoría de transversalización; luego de activar el recorrido histórico del término mainstreaming, da puerta abierta a través de la coeducación a alternativas diversas para la transformación de las realidades en este caso formativas en miras de los procesos con la(s) infancia(s).

En un tercer momento, las voces de las/os actores de la investigación son recogidas en un balance interpretativo que da cuenta y exposición a través de categorías acerca de cómo está siendo sentida pensada e incluso proyectada la vivencia del género desde la singularidad hasta las vivencias en y para la formación de formadores. A modo de cierre, estarán presentes las conclusiones de este proceso investigativo y las recomendaciones que como proyección y utópico cambio se esperan desde el programa de Educación Infantil hasta las posibilidades que acojan los/as educadoras en formación como nuevas construcciones en pro de la(s) infancia(s).

5. Metodología

Este trabajo investigativo se cimentó en la investigación cualitativa con enfoque interpretativo a través de la metodología de estudio de caso que permitió dar luz a las vivencias y realidades de los educadores/as en formación y maestros/as de la Licenciatura en Educación Infantil a razón de un eje transversal de interés: El género.

6. Conclusiones

La Licenciatura en Educación infantil aún cuenta con algunas falencias significativas dentro de sus contenidos - malla curricular, seminarios de investigación e incluso líneas de investigación, las que conllevan a cierta evasión de las realidades del educador/a y de las infancias cambiantes; en esta medida, es necesario y oportuno encontrar dentro de la malla curricular e incluso dentro de las vivencias cotidianas en la universidad, espacios transformados y transformadores con enfoque hacia la coeducación, que orienten y fortalezcan ambientes diversos y cercanos a nuevos campos investigativos como el de género, etnia e interculturalidad, en un conglomerado enfoques sociales, que doten de nuevas perspectivas y lecturas tanto a la formación, como la vinculación social del quehacer educativo e incidencia del Educador/a Infantil en nuestra sociedad.

Elaborado por:	Cindy Julieth Martínez Ruiz.
Revisado por:	Doris Patricia Torres Torres.

Fecha de elaboración del Resumen:	25	03	2016
------------------------------------------	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1.	
CONTEXTUALIZACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	9
1.1. JUSTIFICACIÓN	9
1.2. ANTECEDENTES	14
1.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.4. OBJETIVOS	18
1.4.1. Objetivo General.	18
1.4.2. Objetivos Específicos.....	18
CAPÍTULO 2.	
MARCO METODOLÓGICO	19
2.1. Enfoque Metodológico.....	19
2.2. El Estudio de Caso	20
2.2.1. Educador/a en formación: Su rol de investigador/a.....	22
2.2.2 Las primeras pinceladas: Interés investigativo.....	23
2.2.3. Las/os tejedores de experiencias: Sus voces.....	24
2.2.4. Desenredando nudos: Formando redes.....	26
CAPÍTULO 3.	
MARCO TEÓRICO	27
3.1 GÉNERO UNA EXTENSIÓN HISTORICO-CULTURAL: LA NECESARIA	
TRANSGRESIÓN DE LA NATURALIDAD	28
3.1.1. Género: Reivindicación, re-construcción y equidad	28
3.1.2. Estereotipos de género: La sociedad tejedora de prejuicios.....	33
3.1.2.1. Los espacios de socialización: Hilo del entramado social.....	33
3.1.3. ¿Masculinidad y Femeidad? o ¿Masculinidades y Femenidades emergentes?	35
3.1.3.1. Límites cuadrados: pensar, sentir, vivir.....	37
3.1.3.2. Patriarcado	38
3.2. LA FORMACIÓN: EN BUSCA DE VECTORES DE TRANSFORMACIÓN Y	
EQUIDAD SOCIAL.....	41
3.2.1. Liberando el embrollo teórico	41
3.2.2. Una apuesta por la formación de formadores.....	44
3.2.2.1. Perspectiva de Género en la Formación de Formadores	46
3.2.3. Hacia un panorama macro-colombiano.....	48

3.2.3.1. Políticas Públicas, Formación y Género.....	48
3.2.3.2. Una lectura previa. Igualdad de género y equidad de género: ¿sinónimos?.....	50
3.2.4. CONTEXTO INTERNACIONAL.....	50
3.2.4.1. LEY 51 DE 1981. Eliminación de todas las formas de discriminación.	51
3.2.4.2. Cuarta conferencia mundial sobre la mujer celebrada en Beijing en 1995	53
3.2.5. CONTEXTO NACIONAL	54
3.2.5.1. DECRETO 1398 DE 1990. Contra todas las formas de discriminación.....	54
3.2.5.2. Constitución Política 1991.....	55
3.2.5.3. LEY 294 DE 1996. Prevenir y sancionar la violencia intrafamiliar.....	56
3.2.5.4. Política pública mujeres constructoras de paz y desarrollo.....	57
3.2.5.5. LEY 823 DE 2003. Por la igualdad de oportunidades para las mujeres	58
3.2.5.6. LEY 984 DE 2005. Hacia la aprobación del cambio contra la discriminación...59	
3.2.5.7. LEY 1257 DE 2008. Desde la normatividad pública contra la discriminación ..60	
3.2.5.8. Lineamientos de la Política Pública Nacional de equidad de género para las mujeres	60
3.2.5.8.1. Conpes Social 161 Nacional (2013). Plan de acción y proyección	62
3.2.5.8.2. ABC de los derechos de las mujeres en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018	64
3.2.6. CONTEXTO INSTITUCIONAL	65
3.2.6.1 Proyecto Educativo Institucional Universidad Pedagógica Nacional.	65
3.2.6.2. Proyecto curricular Licenciatura en Educación Infantil. Una lectura desde la perspectiva de género	66
3.2.6.2.1. Feminización de la profesión docente	68
3.2.7. Una lectura concreta hacia las acciones afirmativas	70
3.3. TRANSVERSALIZACIÓN: UNA APUESTA COEDUCATIVA EN MIRAS DE TRANSFORMACIÓN	74
3.3.1. Mainstreaming: Transversalización de la equidad de género	74
3.3.2. Hacia el concepto: Gender Mainstreaming	76
3.3.4. Maestros y Maestras en y para el cambio: La formación coeducativa.....	77
3.3.4.1. La coeducación: Una alternativa histórica en desarrollo.....	78
3.3.4.2. La coeducación en educación superior	80
CAPÍTULO 4.	
UN ESTUDIO INTERPRETATIVO: LA APREHENSIÓN DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN	83
4.1 UN ESTUDIO DESDE EL GÉNERO.....	84

4.1.1. Las nociones de género: Entre la realidad e imposición.	84
4.1.3. La palabra como vehículo de la diferencia: sumisión, sobreestimación u omisión ...	95
4.2. UN ESTUDIO DESDE LA FORMACIÓN	98
4.2.1. Educadoras y educadores: Su participación en la transformación educativa.....	98
4.2.1.1. Construcción del concepto: Mujer Educadora Infantil.....	99
4.2.1.2. Construcción del concepto: Hombre Educador Infantil	102
4.3. ESTUDIO DESDE LA TRANSVERSALIZACIÓN	104
4.3.1 El género: Demandas a la formación	104
4.3.1.1. Género e infancia: Espacios por conquistar	109
4.3.1.2. Caminos de cambio: Las vivencias en la formación	112
CAPÍTULO 5.	
REFLEXIONES FINALES.....	115
5.1. CONCLUSIONES	115
5.2. RECOMENDACIONES	117
6. BIBLIOGRAFÍA	120
7. ANEXOS	126

INTRODUCCIÓN

El presente documento, ofrece un informe detallado del proceso de investigación que tuvo el estudio de caso sobre la incidencia y contribución necesaria de la perspectiva de género en y para los procesos formativos de la Licenciatura en Educación Infantil; este interés surge de las vivencias particulares que durante el proceso educativo - UPN dejaron vacío en temas de formación social, política y crítica respecto a las realidades deambulantes de género que inciden sin discusión en las construcciones socio-culturales acogidas y reproducidas desde la infancia. Así, es menester de esta investigación resaltar las necesidades actuales de los educadores/as y la infancia en relación con el género, esto con el fin de re-significar la cabida que tienen temas en auge y actualización constante con la infancia, la formación y actualización necesaria de los contenidos curriculares.

De este modo, con el fin de dar cuenta del proceso realizado, en un primer momento se presentará la justificación, los antecedentes, la delimitación del problema investigativo, sus objetivos y el marco metodológico, reconociéndose el paso a paso del surgir y construcción de este estudio.

Posteriormente el marco teórico se estructura a través de tres categorías que tienen presente: El género, La formación y La transversalización. Así, la categoría de género trabaja el concepto desde la reivindicación, re-construcción y equidad, evidenciando lazos con los espacios de socialización como prolongadores de estereotipos que limitan las libres lecturas de feminidad y masculinidad. La categoría de formación reconoce el embrollo teórico al definir la formación, ofreciendo un exhaustivo análisis de las políticas internacionales, nacionales e institucionales que incurren en el género desde la lectura histórico-social como posibilidad de anclar el rol del educador/a a una apuesta por la formación en y para la perspectiva de género. Por último, la categoría de transversalización referencia un recorrido histórico del término Mainstreaming, dando puerta abierta a través de la coeducación a alternativas diversas para la transformación de las realidades, en este caso formativas, con miras de los procesos con la(s) infancia(s).

Adicionalmente, las voces de las/os actores de la investigación son recogidas en un balance interpretativo que da cuenta y exposición a través de categorías de cómo está sientiendo

sentida pensada e incluso proyectada la vivencia del género desde la singularidad hasta las vivencias en y para la formación de formadores.

A modo de cierre, estarán presentes las conclusiones de este proceso investigativo y las recomendaciones que como proyección y utópico cambio se esperan desde el programa de Educación Infantil hasta las posibilidades que acojan los/as educadoras en formación como nuevas construcciones en pro de la(s) infancia(s).

CAPÍTULO 1.

CONTEXTUALIZACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

1.1. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación pretende hacer una revisión, análisis e interpretación de las concepciones actuales que tienen los/las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Infantil con respecto al género y sus procesos de formación en la Universidad Pedagógica Nacional, con el fin de vincular la necesaria transformación, no sólo de los discursos inequitativos, sino el inevitable cambio que corresponde existir en el currículo e incluso en las líneas de investigación de dicho Programa; esto con miras a fortalecer una educación más cercana y consciente de las problemáticas vigentes, en relación con la misma formación docente y con el objeto de estudio de la licenciatura “la infancia”.

De esta forma, se hace relevante mencionar qué estipula la universidad respecto al tema de formación en género y de qué forma están siendo o no desarrolladas estas proyecciones en la Licenciatura; para que en relación con las evidencias anteriores, entren en juego las políticas públicas y los lineamientos a favor de una educación inclusiva que esté pensada desde la valoración de las diferencias de las/os sujetos y articulada una educación en equidad.

Así, la Universidad Pedagógica Nacional en su documento rector, el (PEI) Proyecto Educativo Institucional, que como guía proporciona una visión amplia de las proyecciones que conlleva la educación en este establecimiento. Particularmente respecto al género, es pertinente resaltar los siguientes planteamientos y apreciaciones:

“Construir una sociedad justa, abierta e inclusiva como condición básica para la construcción de una cultura de paz y convivencia, animadora de procesos y estrategias conducentes al reconocimiento y **respeto por las diferencias individuales** y por la diversidad étnica, cultural y ambiental, en el horizonte de favorecer una educación intercultural.” (UPN. 2010).

“La preocupación e interés por desarrollar acciones que garanticen la **inclusión** y **atiendan la diversidad**, mediante la dinamización de procesos educativos interculturales, innovadores e investigativos dirigidos en particular a: poblaciones que

requieren una atención educativa especial, discapacitados cognitivos, funcionales y talentosos, comunidades indígenas, comunidades afrocolombianas y comunidades campesinas.” (UPN. 2010).

“La comprensión de que la especie humana en su conjunto nos ofrece **múltiples formas y condiciones de existir y habitar como sujetos**, que están mediadas por razones de origen, etnia, cultura, género, situación social, vulnerabilidad, estado físico, edad, condición psicológica, entre otras.” (UPN. 2010).

En este sentido, se percibe que existe un panorama abierto a la posibilidad de vivir, pensar, sentir y proyectar una educación justa e inclusiva a razón de las diferencias de las/los sujetos de educación; además se hace factible un ambiente rico en diversidad y aprendizajes, que arraigados a las vivencias propias, facilitan un sí a la construcción desde las subjetividades.

Sin embargo, en contraste con las realidades en contexto desde el ámbito formativo, se ejercen algunas contradicciones, a tal punto que el género es poco considerado como una categoría de análisis contundente en una Licenciatura donde prevalece la presencia de mujeres; del mismo modo, el género aún no es considerado como una vía posible para pensar en equidad, las condiciones educativas de todos los sujetos, teniendo en cuenta que no sólo desde el componente interno e institucional, podrán promoverse cambios estructurales en las maneras como es entendido social y culturalmente, lo femenino y lo masculino.

De ahí que, partiendo del panorama macro de la Universidad, se precisa comprender y analizar qué sucede en el programa de Educación Infantil, puesto que al parecer sigue encontrándose una perspectiva menos favorecedora, esto si se toma en cuenta que a pesar de la existencia de recorridos investigativos elaborados tanto por maestras/os y estudiantes, donde se recomienda un enfoque de género para una licenciatura, aún se evidencia que: 1) Ha estado potencialmente y mayoritariamente ejercida por mujeres (feminización) ; 2) Es necesario pensar la infancia desde diversos planteamientos, entre ellos el de género. 3) Urge la ampliación de la mirada en la formación de sujetos críticos con sus realidades y formación. 4) Es importante fomentar y hacer realidad una educación con equidad y sin discriminaciones y/o arbitrariedades.

En efecto, estos pasos por las diversas investigaciones llevadas a cabo en y para el Programa, no han logrado repercutir o ser traducidos en la formulación de cambios contundentes o por lo menos visibles y tangibles en los espacios académicos; por lo mismo, es que sigue siendo frecuente el encontrar variedad de estereotipos, tanto en la Universidad, como dentro del Programa, por el hecho de ser una licenciatura potencialmente y particularmente ejercida por mujeres, estando entre los imaginarios de las personas, que se trata de una carrera natural, sencilla y signada por una llamada “vocación maternal”; aun cuando el rol del hombre en esta profesión no es desdibujado, tampoco ha logrado ser una cuestión de análisis del Programa y su currículo, frente al porqué se presenta una desigualdad de género en la carrera, y al por qué está siendo ejercida mayoritariamente por mujeres en la UPN.

En relación a las ideas expuestas hasta el momento, se avizora un panorama favorecedor, al estar vigente la investigación e indagación colectiva acerca de este tema de género en la infancia y así mismo la preocupación por una mejor formación en la Licenciatura; sin embargo, también se reitera una lejanía, al estar la formación atendiendo problemáticas que no siendo menos importantes, sí necesitan una actualización al paso de la infancia por la historia, pues el género es una tangente en todas las instancias de la vida, que de hecho al ser trabajada desde y para la infancia, se aspira a una justicia que:

“se manifiesta como la búsqueda de equidad, comprender qué es el género y cómo opera tiene implicaciones profundamente democráticas, pues a partir de dicha comprensión se podrán construir reglas de convivencia más equitativas donde la diferencia sexual sea reconocida y no sea utilizada para establecer desigualdad. Sólo así podrán empezar, mujeres y hombres, a establecer opciones de vida más flexibles, no arraigadas en rígidos -y anticuados papeles sociales y a compartir equitativamente responsabilidades políticas y domésticas.” (Lamas, M. 1995).

En consecuencia, pensar el género en y para la formación docente, también implica para la/el sujeto de educación, estar al tanto no sólo de los avances actuales y de las problemáticas sociales, sino a la vez ser conocedores/as de las políticas públicas que vinculan un punto a favor de la educación al reconocer temas en auge como el género, la diversidad, la inclusión y la equidad de la educación.

En este sentido, para el género y la formación docente, es importante reconocer los Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres, donde “Resulta imperativo encontrar la igualdad de género ya que esta permitirá que las colombianas y los colombianos opten en igualdad por la vida que elijan y ejerzan sus derechos en plenitud gozando de las mismas oportunidades” (Alta consejería presidencial para la equidad de la Mujer. 2012) entonces, si desde las políticas públicas se piensa en una educación sin barreras, lejos de la perpetuación generacional de los roles y estereotipos de género brindados culturalmente, ¿Por qué no trabajar de la mano de estas políticas en la formación docente?

Aún más, cuando trata de enfatizar y posicionar el papel de las mujeres lejos de la victimización y subordinación, pues la “igualdad de género se ancla en el concepto de que la autonomía de las mujeres en la vida privada y pública es fundamental para garantizar el ejercicio de sus derechos humanos” (Alta consejería presidencial para la equidad de la Mujer. 2012) por lo tanto, la equidad de la educación brinda un camino viable junto a éstas políticas públicas, que lamentablemente desde la Universidad y la Licenciatura, se ve obstaculizado por el desconocimiento y apropiación del colectivo de las/os educadores/as de estas políticas en y para su formación; olvidando así, la importancia que el género pudiese tener en la escuela, en la formación crítica y política de las/os sujetos; siendo la organización social una de las claves, para que de la mano de la construcción de las subjetividades, se genere una reconstrucción y un abandono de las ideas hegemónicas frente a las masculinidades y feminidades.

De igual manera, La Política Pública de Educación Inclusiva, habla acerca de la importancia de “Un sistema educativo con equidad es un sistema que se adapta a la diversidad y está pensado en dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial” (MEN. 2013. p.14), por lo tanto, el trabajar en pro de una educación incluyente y acorde a los contextos actuales, hace que el enfoque de género sea pertinente y cercano no sólo a la formación docente, sino a la perspectiva de la misma, como un acto social y entendiéndose como una “categoría de análisis que permite comprender y evidenciar los intereses, necesidades, relaciones de poder y/o demandas entre mujeres, hombres y otras identidades” (MEN. 2013. p. 21) de ahí que, se induzca la garantía que da la política pública para empezar en esta larga ruta de aprendizajes, a desaprender y des-instaurar las lógicas impuestas respecto al género y su constante y discriminativa naturalización social; pues el

género está siendo dado al mundo, la cultura y sociedad, como un pensamiento y actuar neutral, sin contrapartes que desde la formación reivindiquen un cambio.

No obstante, las políticas públicas sólo con su existencia, no pueden sustentar un camino hacia el cambio, se trata entonces, de un trabajo conjunto que desde la formación docente debe ingresar y traspasar los muros de la indiferencia y la naturalización social, con el fin que desde el campo de acción de la licenciatura, se puedan efectuar cambios para ampliar las miradas y las acciones hacia las múltiples infancias.

Esto es posible, no olvidando que los docentes siempre han de mostrar su subjetividad y si esta ha sido re-pensada desde un enfoque de género, seguramente proporcionará cambios en las visiones de mundo de los niños/as y adolescentes, a lo largo de su desarrollo profesional. Se evidencia entonces un efecto cadena, donde están ligadas las políticas, cuestionamientos e indagaciones de mundo; así como los docentes que desde una perspectiva de género las acogen en sus aulas como parte de su formación y que incentivan y orientan a sus estudiantes, quienes a la vez, se empoderarán de otras múltiples formas de concebir el mundo y sus relaciones lejos de la jerarquización y desigualdad.

En consecuencia, pensar el género desde la cultura y raíz social, implica concebir que inevitablemente todos/as estamos atravesados por este tema, por las imposiciones, naturalizaciones y jerarquizaciones. De ahí que esta investigación profundice indispensablemente en la formación transversal que las/os docentes de la Licenciatura en Educación Infantil requieren y necesitan para poder comprender, reconocer, cuestionar, analizar y transformar en relación con el tema género; lo que implicaría no solo versatilidad en las dinámicas internas de la licenciatura, sino de cambios significativos a la luz de las nuevas concepciones y posibilidades que puede brindar un/a docente formado en este enfoque, con miras a una educación en y para la equidad.

1.2. ANTECEDENTES

Reconociendo la importancia que tiene para la investigación educativa, la conformación de lazos académicos como comunidad universitaria que se piensa en la constante transformación y revisión de sus contextos, es que para la presente investigación fue de incidencia el reconocer qué más pasos sobre el género habían dejado huella en la Licenciatura en Educación Infantil -UPN. Encontrándose dos trabajos investigativos que realizados en el año 2014 ahondaron en el género con diferentes perspectivas; por un lado etnia y por el otro la construcción del rol de mujer – educadora infantil. Cada uno aportó de diversas formas a la sensibilización del enfoque de género como necesaria vivencia en los procesos educativos así:

En el caso del trabajo investigativo **“Mujer, afrodescendiente Educadora Infantil. Una mirada desde los procesos identitarios y formativos”** (Angulo, J & Bejarano, D. 2014); se realizó un estudio de caso donde las autoras hacen precisión de los procesos identitarios y formativos de las mujeres afrodescendientes del programa en Educación Infantil de la UPN, con el fin de poner en cuestión la realidad educativa de la universidad en correlación a las políticas de inclusión de las comunidades, presentando las nociones de género y etnia que tienen las maestras en formación, para articular la necesidad de incluir enfoques diferenciales al componente educativo.

En el caso del trabajo investigativo **“Mujeres tejiendo historia. Aproximación a las concepciones de género de las maestras en formación de primer semestre de licenciatura en educación infantil de la UPN”** (Layton, J. 2014); se identificaron las concepciones de género de las maestras en formación de primer semestre del programa en Educación Infantil a razón de reflexiones en torno al tema de género y la construcción del ser mujer – educadora, derivándose la necesidad de articular al programa cambios o alternativas donde la investigación compagine con la posibilidad de transversalización del género.

En este sentido, el poder retomar las vivencias de cada uno de estos procesos investigativos, indudablemente abrió las puertas a pensar, contrastar y reflexionar acerca del rol del educador/a en relación a nuevos temas aún precarios en la licenciatura, de ahí que, se proyectara una revisión a qué cambios se han generado a lo largo del tiempo luego de estos estudios; y de igual manera qué posibilidades existen para aportar a la formación desde el género a razón del mutuo interés por la transversalidad de este tema álgido con la historia, la infancia e indudablemente la formación de formadores.

1.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Para comprender el por qué y para qué de esta investigación, se hace necesaria la invitación a considerar el género desde las Ciencias Sociales, como una categoría de representación simbólica, en la cual “cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y a hombres, donde se reglamenta y condiciona la conducta objetiva-subjetiva de las personas” (Lamas, M. 1995). Es desde estas especificidades de asignación cultural, donde las nociones de desigualdad empiezan a tener un trasfondo considerable en cada una de las instituciones sociales en las que se desenvuelven las personas como lo son: la familia, la escuela, la iglesia, el Estado, entre otras; y en las cuales sin que se acoja una postura crítica y reflexiva, se emprenden procesos de naturalización de las asignaciones sociales que desde la jerarquización, se enraízan como única y perpetuable opción de vida.

Por ello, es que los roles de género en la sociedad, radican en consideraciones homogeneizantes de aquellas asignaciones, representaciones, estereotipos y simbolizaciones que son designadas tanto para lo femenino y lo masculino. Tales aspectos, indiscutiblemente signan los procesos de vida de manera discriminada; posicionando a las mujeres en una esfera privada en contraposición a la de los hombres en una esfera pública; estas divisiones arbitrarias, están en función de un sin límite de representaciones sociales a base de roles preestablecidos, donde por ejemplo la mujer está destinada al cuidado o la maternidad y el hombre a la política, la técnica o la ciencia. Estas predestinaciones se dan bajo ciertos cánones de comportamiento, pensamiento y expresión; así mismo, establecen una barrera en relación con las posibilidades de mundo, tanto para lo masculino y femenino; pues se llegan a condicionar, cohibir y limitar las concepciones de vida, bajo las estimaciones sociales en relación al género como construcción social.

Lo anterior, conlleva a recalcar que en la infancia, desde las dinámicas de socialización, son internalizados estos roles sin que sean cuestionados a lo largo de la vida; así, “El trato diferencial que reciben niños y niñas sólo por pertenecer a un sexo, va favoreciendo una serie de características y conductas diferenciadas.” (Lamas, M. 1995), situación que impide que la equidad coexista y traspase los muros de la indiferencia, como posibilidad para desequilibrar la desigualdad social. De este modo y en contraste con las actuales dinámicas de la Licenciatura en Educación Infantil, es pertinente cuestionar el por qué en los procesos de

formación no se hace visible, ni necesario el hablar, pensar, reflexionar, sentir y vivenciar el género en y para la formación profesional de las/os educadoras/es para la infancia.

Resulta oportuno enunciar estos cuestionamientos, máxime si se toma en cuenta que a pesar de las constantes recomendaciones que han planteado anteriores trabajos de investigación referidos al tema de género en el Programa, en donde por ejemplo se sugiere que es importante:

“Fortalecer la dimensión de género como posibilitador de relaciones de equidad e incidir en la transformación de la educación para la infancia, para que nuevas relaciones surjan y/o se potencialicen desde los primeros años. Así como para edificar una nueva cultura en la que tanto las mujeres como los hombres, puedan asumir de manera colaborativa y compartida los procesos educativos y formativos de la infancia”. (Vega, Y & Torres, D. 2013).

Por lo tanto, aunque no es nuevo el camino por incursionar un cambio en la formación docente desde una perspectiva de género; se continúa evidenciando una quietud en pro de la transformación tanto del currículo, los discursos e incluso las líneas de investigación que podrían promover otras múltiples visiones de las actuales necesidades emergentes en relación con la educación de la infancia.

Las afirmaciones anteriores, tienen en cuenta que al hablar de una formación “*en género*” se propician unos espacios para las/los sujetos de formación, en vía de posibilitar la construcción de una posición política y crítica, a razón de su sentir frente a las diversas imposiciones sociales que desvinculan una educación, una vida, un pensamiento, una formación y hasta un actuar, en equidad; así, como reflejo de esta posibilidad, se puede proyectar una educación “*para el género*” con el fin de prolongar estas ideas en el campo de acción de la Licenciatura en relación con la infancia, con miras a la emergencia de nuevas construcciones sociales, no arbitrarias y sí pensadas para la igualdad.

Entonces, llama la atención que al no existir esta formación explícita e implícita *en género*, en la Licenciatura de Educación Infantil, a pesar de las investigaciones, recomendaciones y sugerencias en este campo; se está contribuyendo de una u otra forma a continuar naturalizando estas vivencias; como lo es la arraigante feminización de la licenciatura, donde el rol de la mujer a razón del cuidado, sigue prolongándose en la historia

y práctica de la formación, sin un mayor cuestionamiento; a la vez que se enrarece socialmente la participación de lo masculino en la educación infantil. De esta forma, si desde la formación docente, no se comienzan a de-construir aquellos imaginarios sociales impuestos, en pro de una igualdad, probablemente en las prácticas formativas y ejercicio profesional docente, se sigan naturalizando, silenciando y prolongando estas asignaciones sociales que desde la arbitrariedad, impiden una educación en y para el género y la equidad.

En consecuencia, se recalca que a pesar de existir un camino ya recorrido en la investigación en torno al género en la Licenciatura de Educación Infantil, no son contundentes ni visibles los cambios; sin embargo, sí es latente la necesidad actual de comprender qué es y cómo opera el género en los universos simbólicos sociales y la incidencia que tienen en la formación de docentes de educación Infantil.

Con el objeto de precisar las realidades vividas, visibles y sentidas en la Universidad Pedagógica Nacional y particularmente en la Licenciatura en Educación Infantil, en contraste con el problema ya expuesto; se han de tomar las siguientes consideraciones respecto al género y a la formación docente para la infancia: 1) La inexistencia de una educación contundente en la formación en y para el género, 2) El latente arraigo incuestionable de la feminización en la licenciatura, 3) Imperceptible postura crítico-reflexiva en relación a las desigualdades sociales y cómo éstas se reflejan en la formación; 4) Necesaria formación en y para el género y la equidad con miras a una educación pertinente para la infancia.

A partir de las ideas expuestas, la pregunta de investigación es: **¿De qué manera se puede contribuir a la formación en y para el género, de las/os maestras/os de la Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional?**

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo General.

Identificar y analizar las concepciones sobre género y formación de educadores/as en la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN, con el fin de promover nuevas y mejores propuestas en y para la formación docente y su incidencia social en la infancia, desde una perspectiva de género.

1.4.2. Objetivos Específicos.

1. Identificar, registrar y caracterizar las concepciones sobre género que tienen los/as estudiantes, maestros/as de la Licenciatura de Educación Infantil.
2. Realizar una revisión conceptual de la categoría de género y su incidencia en la formación de educadoras/es infantiles, en perspectiva de la transversalización curricular en la Licenciatura.
3. Analizar e interpretar las concepciones de los/as estudiantes y de las/os maestras/os en cuanto a género, con miras a esbozar alternativas que reconozcan las exigencias del orden social vigente respecto de la formación de educadoras/es para la infancia desde una perspectiva de género.
4. Aportar a la reflexión y la formulación de acciones pertinentes para el avance en la formación docente, precisando el tema de género en la Licenciatura de Educación Infantil.

CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO

Con el fin de hilar de manera organizada y coherente la intencionalidad pedagógica y social de este trabajo, se considera necesario aclarar qué significa investigar, para qué, y cómo desde pensamientos epistemológicos se permite dar paso a la interpretación de una realidad, priorizando las singularidades de un contexto determinado, en este caso la Licenciatura en Educación Infantil (LEI¹) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN²); a la vez, dar a conocer el paso a paso de la investigación, permitirá definir el progreso, cambios y vertientes de análisis que surgen como posibilidad de estudio, reflexión y transformación.

2.1. Enfoque Metodológico

Reconocer la investigación como sinónimo de necesidad, búsqueda, explicación, aplicación, verificación, revisión y conclusión; implica trazar un paso a paso, que en este caso se perfila desde y para la formación, reconociéndola como actividad humana de carácter racional, dialógico e intencional que busca priorizar las vivencias que parten de una realidad concreta a luz del género. Desde allí, es que se precisa asumir un enfoque **cuantitativo-interpretativo**, desde el cual vale la pena hacer las siguientes comprensiones y apreciaciones:

Enfoque cualitativo: Puesto que su orientación está en que “busca interrogarse por la realidad humana social y construirla conceptualmente, guiada siempre por un interés teórico y una postura epistemológica” (Martínez, J. 2011); es decir, que cuenta con un alto componente humanista, que sin lugar a duda es aplicable al marco de referencia de lo educativo, en el sentido que percibe una realidad como objetiva, viva, cambiante y dinámica para todos/as los/as participantes en la interacción social; sin olvidar que “busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva” (Martínez, J. 2011). Por esta misma razón, es que desde las singularidades se logra dar luz a una vivencia

¹ LEI: Licenciatura en educación Infantil.

² UPN: Universidad Pedagógica Nacional.

colectiva, es un ir y venir entre las concepciones micro y macro dentro de un espacio de estudio prefijado: La universidad - LEI.

Enfoque interpretativo: Para comprender con mayor profundidad el porqué de la incidencia de un paradigma o enfoque interpretativo, se hace necesario definir qué es un paradigma; entendido éste como una visión de mundo, “una manera sistémica, categorizada y estructurada de aprehender, percibir, comprender, explicar y argumentar la naturaleza humana y sus construcciones y/o la naturaleza y características de los objetos que componen el universo” (Martínez, J. 2011).

Desde este paradigma, se busca para la presente investigación, reconocer el proceso de conocimiento como una interacción constante entre el sujeto y el objeto de investigación, predominando la idea de que “existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven” (Martínez, J. 2011); es decir que no sólo existe una verdad filial remitida al contexto, por el contrario son diversas realidades construidas a base de las/os actores del marco de referencia en este caso los/as estudiantes, maestros/as de la (LEI).

En consecuencia, se permite a razón de este dual enfoque cualitativo-interpretativo, contemplar la realidad desde la singularidad con previsión constante al concepto de género en interacción con la formación y las posibles vertientes de cambio en pro de una mejor movilidad de las actuales demandas en y para la(s) infancia(s).

2.2. El Estudio de Caso

Reconociendo la naturaleza de la realidad contextuada que brinda el paradigma interpretativo, es que se puede acoger el estudio de caso como estrategia y posibilidad de compaginar: un ambiente natural la UPN - LEI, el/los sujetos humanos investigados y diversas vertientes de análisis inductivos; con el fin de coadyuvar avances tanto para las/os actores de la investigación como al progreso del espacio investigado.

El estudio de caso se puede definir como: “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de

evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría” (Martínez, P. 2006), por esta misma razón se intenta dar importancia al realismo social y contextual en este caso del programa de Educación Infantil, estableciendo el género y la formación como lectura y fenómeno a analizar desde la perspectiva de quienes lo viven, piensan o construyen.

Otros aportes a la importancia del estudio de caso, ahondan en la profundidad de comprensión que de este se obtiene para analizar la realidad social y educativa por ejemplo: “Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas” (citado en Barrio, I & Tarín, E. 2015) y “Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas” (citado en Barrio, I & Tarín, E. 2015). De una u otra forma esta estrategia de investigación desencadena la posibilidad de tomar decisiones, facilitando la interpretación de realidades a base de un interés en este caso la formación en y para el género.

De este modo, es pertinente dar paso al conocimiento de cada uno de los peldaños que hilaron un desarrollo en, desde y para el proceso de formación respecto al género en la Licenciatura, aclarando que fué un proceso de construcción y reconstrucción, que entre la recolección de experiencias e información, la vivencia propia y la observación permanente, permitieron dar paso a un análisis concreto de la situación respecto al conocimiento, empoderamiento y transformación social que puede existir desde la formación de formadores en y con perspectiva de género.

En consecuencia, precisar el rol de la investigadora dentro de un contexto de formación particular, permitió hacer hincapié en la población, herramientas y organización de la información que hicieron posible la concreción de este trabajo, como aporte al Programa de Educación Infantil -UPN.

2.2.1. Educador/a en formación: Su rol de investigador/a

Teniendo en cuenta la importancia de construir comunidad académica, el investigador/a debe confinar un interés por reconocer su contexto y el objeto de estudio, sin olvidar el aporte que deja a partir de las conclusiones y recomendaciones al espacio analizado, por lo tanto, es de suprema importancia el:

“Interactuar con los individuos en su contexto social, tratando de captar e interpretar el significado y el conocimiento que tienen de sí mismo y de su realidad, ya que se busca una aproximación global y naturalista a las situaciones sociales y a los fenómenos humanos con el propósito de explorarlos, describirlos, y comprenderlos a partir de un proceso de interpretación y construcción teórica.” (Martínez, J. 2011).

De manera que, la personalidad del investigador en relación con sus habilidades sociales, deben acoger la pregunta constante e interés de cambio por su espacio de trabajo, dirigiéndose a correspondencias empíricas, cercanas, comunicativas y dialógicas con las personas con las cuales se realiza el proceso de investigación con el fin de conservar y prolongar la creación de una comunidad académica.

En este sentido, al ser parte de un contexto particular UPN-LEI, y compartir intereses derivados del proceso formativo es que surge como pensamiento, apuesta y proyección esta investigación, que comienza desde la formación e incluso autoformación con trascendencia en y para la(s) infancia(s). ¡Claro está! fue un ir y venir de ideas que transitaban por la interculturalidad, las identidades de género, la configuración de la cultura; pero que aterrizaron en un territorio desolado por esta temática: (el género) en la misma formación; acentuándose del mismo modo la baja voz que tienen los temas sociales que trastocan la(s) infancia(s) actual(es).

En sentido continuo, surgían y resurgían preguntas acerca del papel del maestro/a y su proximidad con la realidad y en este caso el objeto de estudio de la licenciatura: ¿qué tan preparados/as estamos para asumir las nuevas lecturas de la realidad? ¿las nuevas infancias? estas indagaciones sin respuestas contundentes dieron paso a la configuración de un interés desde y para el contexto de formación con perspectiva de trabajo transversal en género, como un aporte significativo a las vivencias del espacio investigado, como a las prolongaciones no solo teóricas sino prácticas desde el ejercicio docente.

2.2.2 Las primeras pinceladas: Interés investigativo

A partir de los espacios de formación, con mayor precisión en los seminarios de investigación surge un interés por la relevancia social que tiene para la/el educador/a en formación estar al tanto de temas en auge social y pedagógico, en este caso con el objeto de estudio de la licenciatura: la(s) infancia(s). A la vez, este interés se transporta a los espacios de práctica en los cuales se desconoce qué sucede con el género e incluso con las nuevas identidades que se viven, respiran, confluyen y se construyen en los espacios educativos.

De ahí que la pregunta por ¿qué hace el educador/a en formación en relación con las demandas actuales de la(s) infancia(s)? denotará un posible vacío, que no es solo conceptual y que ahonda en el desconocimiento de la importancia e incidencia que históricamente ha tenido el género en el espectro social. Así que acogerlo como eje central de la investigación, enfocado en la indispensabilidad y carencia dentro de la formación pedagógica, brindó la conexión que desde la teoría y el conversar frecuente con diversos educadores/as en formación, generó preguntas acerca del significado del ser maestra/o, ¿qué implica ser una mujer educadora infantil? o ¿qué implica ser un hombre educador infantil?

Las preguntas anteriores daban paso a territorios desconocidos, pero a la vez de preocupación; es así que el interés surge y se inscribe como la formulación del **tema a trabajar – investigar**; claro está que las preguntas, al igual que las claridades teóricas a lo largo del proceso fueron delimitando el objeto de estudio concluyente en: Género en la formación docente, el mismo que fue incidiendo directamente en la elección de la población a trabajar: los/as estudiantes y maestros/as de la Licenciatura en educación infantil de la UPN.

Sin embargo, no es posible dar paso a un proyecto investigativo sin la claridad teórica pertinente, de ahí que la **revisión documental** como sustento, enmarcado en los avances nacionales e incluso internacionales que claman un cambio en las estructuras de formación de formadores y educación inicial, ahondaron en el recorrido teórico y de reconocimiento acerca de qué es el género, cómo este incide en la formación y qué posibles conexiones con la transformación se permiten a través en la transversalización.

Vale la pena aclarar que no fue un camino fácil, más aún por ser un tema alejado del pensum y los espacios académicos de la licenciatura; pero tampoco fue imposible, paso a

paso existieron claridades específicas a cada uno de los ideales de la investigación, que permitieron un análisis holgado de la situación actual y las oportunidades que posee la carrera al pensarse desde otras áreas investigativas como el género.

Finalmente las **estrategias** al igual que las **herramientas metodológicas - entrevistas**, dieron forma a la recolección de información en coherencia con el objeto de estudio, dándose paso a la **triangulación - análisis de la información**, que sin lugar a duda permitieron una lectura amplia tras establecer una correlación entre la revisión documental, la realidad y las posturas del observador/a-investigador/a.

2.2.3. Las/os tejedores de experiencias: Sus voces

Por ser una problemática derivada desde la formación recibida en la UPN, la población elegida como objeto de estudio fue la de los/as estudiantes y maestros/as de la Licenciatura en Educación infantil. Para el caso de los/as estudiantes se reconocen dos subdivisiones que según el plan de estudios (UPN. 2011) distingue a través de los dos ciclos de formación:

- 1. Ciclo de fundamentación:** Que comprende los semestres (I al VI)
- 2. Ciclo de profundización:** Que comprende los semestres (VII al X)

Esta organización permitió seleccionar de cada ciclo ciertos grupos de semestres para la aplicación de herramientas de recolección de información, con el fin de que se pudiera leer de manera completa y concreta el cómo se ingresa, qué sucede durante el proceso de formación y cómo el egreso de la carrera permite o no una conexión con un tema en auge como lo es el género, leído desde la cercanía a la profesionalidad. No obstante, al influir la investigación en la pregunta por la formación se da paso a cómo este tema deambula o no entre los/as maestros/as de la licenciatura.

Es así como ingresa la entrevista con “sus voces”, como la herramienta de recolección de información y definiéndose como: “La relación que tiene por objeto obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto. Está orientada a recolectar datos que tienen que ver con las percepciones, las actitudes, las opiniones, las

experiencias ya vividas, los conocimientos, así como también a los proyectos de futuro de la población objeto de estudio.” (Martínez, J. 2011).

De acuerdo con la anterior definición, se puede clasificar el tipo de entrevista empleado como etnográfica en profundidad, donde “su objetivo es llegar a profundizar un tema hasta el máximo. De esta manera se pueden emplear diversos recursos o métodos para lograrlo. Se realiza a personas concretas en forma individual y muchas veces exige tratar ciertos temas de manera confidencial.” (Martínez, J. 2011). Este tipo de entrevista permitió la cercanía no sólo a vivencias dentro de la universidad, sino externas que apremiaban un respeto y profundo análisis a la hora de compaginar la singularidad con la realidad colectiva (el programa- la universidad). Las entrevistas contaron con cinco preguntas que alternaban según el grupo de referencia: Fundamentación, Profundización, Maestros/as. (Véase anexo 1, 2, 3 y 4).

CICLO	SEMESTRE	ACTORAS/ES DE INVESTIGACIÓN
FUNDAMENTACIÓN	I	Entrevista Estudiante M1 – I sem.
		Entrevista Estudiante M2 – I sem.
		Entrevista Estudiante H3 – I sem.
		Entrevista Estudiante H4 – I sem.
		Entrevista Estudiante M5 – I sem.
	III	Entrevista Estudiante M1 – III sem.
		Entrevista Estudiante M2 – III sem.
		Entrevista Estudiante H3 – III sem.
		Entrevista Estudiante M4 – III sem.
		Entrevista Estudiante M5 – III sem.
	V	Entrevista Estudiante H1 – V sem.
		Entrevista Estudiante M2 – V sem.
Entrevista Estudiante M3 – V sem.		
Entrevista Estudiante M4 – V sem.		
PROFUNDIZACIÓN	VII	Entrevista Estudiante M1 – VII sem.
		Entrevista Estudiante M2 – VII sem.
		Entrevista Estudiante M3 – VII sem.
		Entrevista Estudiante M4 – VII sem.
		Entrevista Estudiante M5 – VII sem.
	X	Entrevista Estudiante M1 – X sem.
		Entrevista Estudiante M2 – X sem.
		Entrevista Estudiante M3 – X sem.
		Entrevista Estudiante M4 – X sem.
MAESTROS/AS	Entrevista Docente M1 Entrevista Docente H2 Entrevista Docente M3.	

* **M-H:** Mujer u Hombre. **1-2-3-4-5:** Número de entrevista correspondiente al semestre. **I-III-V-VII-X:** Semestre. Para el caso de las/os maestros **M-H:** Mujer u Hombre. **1-2-3** Número de entrevista.

2.2.4. Desenredando nudos: Formando redes

Con el fin de no perder de vista ningún posible aporte para el análisis - triangulación, las entrevistas contaron con una detallada transcripción y codificación necesaria para guardar y respetar la identidad de cada uno de las/os entrevistados/as, organizándose sus respuestas en un cuadro de análisis o matriz de información (Véase anexo 5); reconociendo que:

“Cualquier procedimiento gráfico que sirva para organizar, sintetizar o registrar los datos observados puede ser útil. Estos cuadros pueden servir para registrar datos que provienen de los hechos que no proceden de la observación directa del investigador, a actitudes y opiniones de las personas observadas o para registrar el funcionamiento o la situación.” (Martínez, J. 2011).

De este modo, con el fin de formar redes de comprensión, emergieron nueve categorías de análisis que dotan de sentido tanto el interés investigativo, como la ampliación del panorama a partir de las respuestas de las/os entrevistados. Por tal motivo, se da paso al proceso de triangulación en el cual tanto la **realidad compactada** por las vivencias narradas y recogidas en las entrevistas, como la **postura crítico analítica** del investigador/a y la **revisión documental**, favorecen una lectura de la realidad completa.

Este último apartado o proceso, se vincula con la posibilidad de desenredar todas las dudas, incomprensiones, miedos, prejuicios e incluso confusiones y sueños, acerca del proceso de formación en y para el género; se busca entonces, formar redes académicas a partir de este interés investigativo que traspasó las fronteras del silencio y la indiferencia, proyectándose en un ¡si es posible! pensar en el cambio, consciente, académico y proyectado al fin formativo la(s) infancia(s).

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se retoman los referentes teóricos pertinentes para dar sustento, conocimiento y pertenencia del enfoque de género en la formación de formadores/as con vertientes de transformación en y para el foco de estudio de la licenciatura: la(s) infancia(s).

Así, inicialmente se aborda el concepto de género desde los postulados históricos de Money, Stoller y Rubin, así como las posturas más contemporáneas de Marta Lamas, Graciela Morgade, Judith Butler, Marcela Lagarde; entre otros aportes mayoritariamente de mujeres que han impulsado lecturas precisas del género como significativo argumento de transformación histórico-social; realizándose de esta manera, una lectura desde y para la cotidianidad, desde los estereotipos -prejuicios y silencios que deambulan como corrosivas acciones en pro de los limitantes a la emergencia y libertad de las subjetividades.

En un segundo momento, el concepto de formación toca las puertas de esta investigación reafirmando su amplitud teórica a partir de un estudio de la realidad macro y micro que ampara el contexto internacional, nacional e institucional en cuanto a la creación, desarrollo, conocimiento, aplicación y utilidad de las políticas públicas; en este sentido, se retoman postulados de conferencias como la de Beijing en 1995, artículos de la constitución política colombiana, apartados de políticas públicas nacionales como la de equidad de género para las mujeres y documentos institucionales como el PEI y plan de estudios de la LEI; lo anterior con el fin de evidenciar la conectividad y posible coherencia que tienen cada uno de los postulados que a lo largo de la historia han promovido o no cambios en pro del equilibrio social a razón del género.

Posteriormente se hace referencia a una posibilidad entre tantas existentes, ante la lectura histórico-cultural en un contexto específico la LEI, a partir del estudio del concepto de Mainstreaming con un enfoque coeducativo, siendo preciso posicionar a los maestros/as en formación como agentes de cambio en pro de la educación superior, el foco de estudio de la carrera: la(s) infancia(s) y la perspectiva de la labor docente como pilar conveniente para la transformación social.

3.1 GÉNERO UNA EXTENSIÓN HISTORICO-CULTURAL: LA NECESARIA TRANSGRESIÓN DE LA NATURALIDAD

Pensar en la categoría de género desde su énfasis en el análisis e incorporación en los estudios sociales, implica abordar la conversación con las diversas posturas que a lo largo de la historia; han hecho de la pregunta por el “ser humano” un camino de diversas vertientes que conducen hacia el debate entre: lo biológico y las concepciones socio-culturales; dando este paso a paso, y a la luz de luchas de miles de mujeres, que en búsqueda de su reconocimiento e igualdad social, embanderan ésta categoría como la posibilidad de desenmascarar la oscura frontera entre las asignaciones arbitrarias - binarias impuestas e incuestionadas por siglos y, se establece como una forma de proyección, enriquecimiento y transformación, en este caso, de los procesos formativos de las/os estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

3.1.1. Género: Reivindicación, re-construcción y equidad

Para comprender el concepto de género, es necesario tener claridad frente a aquellos debates que por años fueron llevados a cabo para comprender la compleja composición y actuar de los seres humanos; así, se encuentra que el género en sus comienzos fue sinónimo de “sexo”, a partir de aquellas asignaciones que son dadas arbitrariamente desde el nacimiento, tomando en cuenta la constitución corporal o distinción biológica desde la genitalidad; definiéndose a razón de la dualidad, es decir, desde las dos únicas formas imperantes de “ser, conformarse y sentirse” en el mundo, si se es: “hembra o macho”.

Sin embargo, luego de diversos estudios realizados, a partir de las fallas que aquellas asignaciones biológicas produjeron, (Stoller, 1994 citado en García, Y. 2006), descubre que las construcciones socioculturales, las costumbres y vivencias tanto a nivel personal y social, son factores indispensables e indisolubles que determinaban la identidad y el comportamiento humano en tanto se es femenino o masculino, más no únicamente desde el sexo biológico; es así como desde este instante, la socialización entra a tener un papel relevante en las configuraciones sociales de mujer y hombre.

Esto conduce con carácter urgente, a hacer claridad frente a estos conceptos de sexo/género; de allí que, Stoller y Money planteen que; el “*sexo*” se comprenda como lo referente a los

rasgos fisiológicos y biológicos del ser macho o hembra, y el **género**, a la construcción social de esas diferencias sexuales enmarcadas en lo femenino y masculino. (Money y Stoller. s.f citado en García, Y. 2006), permitieron abandonar el pensamiento biologicista respecto de la identidad sexual, con el fin de que las relaciones sociales, como proveedoras de otras conceptualizaciones e identidades culturales respecto a lo femenino y masculino, empezaran a transformar las visiones de mundo. Por ello se da ingreso, en la década de los setenta al pensamiento feminista estadounidense y el desenvolvimiento arduo de esta categoría de “Género”, con la cual se busca explicar los diversos condicionamientos históricos y culturales de los cuerpos, con respecto a su rol en la sociedad.

Es así como, en esta década, aunque se seguían produciendo aciertos y acercamientos en pro del retiro de la categoría de lo biológico y el acercamiento a un pensamiento más socio-cultural, Rubin en 1975, plantea que el sistema **sexo/género** definido como “el conjunto de arreglos por los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en los que estas necesidades sexuales transformadas son satisfechas” (Bourque, S; & Whitehead, H. 2000; p.14). De tal manera que la invitación de ese movimiento feminista anglófono occidental de esos años setenta, de mano de los adelantos en pro de una mejor movilidad colectiva, hacen pensar en la necesidad de desentrañar los significados de la cultura en que se vive, se crea y se hace copia en cada uno de los espacios de la cotidianidad.

A razón de estos constantes análisis sociales concernientes a la relación entre el cuerpo, la cotidianidad y el cambio, los interrogantes empezaron a ahondar en las estructuras sociales que con naturalidad se asignaban y **asignan** a las mujeres como símbolo del cuidado y espacio privado; contrarios al de los hombres, en donde la descarga de energía es vista como símbolo y necesidad del espacio de lo público, mediando en estas indagaciones e interrogantes, la constante inexistencia de la igualdad y equidad de condiciones para los dos géneros.

Indiscutiblemente los avances no sólo teóricos sino vivenciales, seguían alimentando la ruta por la transformación, la discusión e interlocución con las vivencias que tanto mujeres (potencialmente) como hombres, debían asumir y aun así no eran cómodas, sentidas y propias. En este sentido, seguían surgiendo avances acerca de las reflexiones en torno al género, como es el caso de Simone de Beauvoir, que en su libro *el segundo sexo*, hace una

aclaración al pensar la corporalidad lejos de la naturalidad biológica, cuando menciona que “las características consideradas como femeninas son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse naturalmente de su sexo” (Bourque, S., & Whitehead. H. 2000; p.9); entonces el interrogante por lo social, emerge como una posibilidad de pensar en una categoría más amplia, cambiante y diversa, donde cada sociedad estipula sus significados para lo femenino y lo masculino; por esta misma razón, Beauvoir (1949) afirma este importante cambio con su célebre frase: “Uno no nace, sino se hace mujer”.

Adjunto a los esfuerzos de Beauvoir mujeres como Joan Scott, Margared Mead, Marta Lamas, cuestionan las dinámicas sociales vigentes a partir de los Estudios de género y postulan el interrogante del ¿por qué el androcentrismo (el posicionar al hombre como centro del mundo) genera que todas las relaciones sociales estén mediadas histórica y culturalmente desde la masculinidad? Por lo tanto, el definir el género apuntaba también al logro de comprender a las mujeres, no como un aspecto aislado y ahistórico de la sociedad, sino como parte integral de la misma.

Siendo el arduo camino de las luchas femeninas, lo que da lugar a nuevas significaciones, análisis y simbolizaciones sociales de los cuerpos, donde la desigualdad es cuestionada y desestructurada, dando paso al planteamiento de diversas posibilidades de transformación y de-construcción del orden social vigente; acercando esa objetividad social instaurada como única e irremplazable, a miles de manos que intentan moldear y desestructurar los sistemas de dominación desde y para las diversas subjetividades.

Ahora bien, ¿Hasta dónde la objetividad cultural trastoca el significado de género? ¿Dónde queda la subjetividad? Ante estos interrogantes, (Judith Butler 1990 citada en Millán, C & Estrada, A. 2004) define el género como “el resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también los innovamos” siendo así uno de sus legados la posibilidad de interrogar hasta dónde el género puede ser transformado por voluntad, o, hasta dónde la sociedad permite e impide que los sesgos impuestos direccionen otros caminos en la significación de los cuerpos, sentires y percepciones de mundo.

Se está entonces en un permanente juego entre *lo adquirido*, *lo vivido* y *lo sentido*, un juego entre construcciones sociales y construcciones propias que dotan al ser de

particularidades mutables; particularidades que se ven reflejadas en la esfera de lo público, lo cotidiano y en las concepciones de socialización, las que al parecer y de manera antagónica, contraponen lo que significa ser mujer y ser hombre: débil/fuerte, pequeño/grande, privado/público, pasividad/sexualidad entre otras contraposiciones que generan un necesario stop - “freno”, un análisis y la emergencia de diversas vertientes de cambio que teniendo en cuenta los avances académicos que interrogan y analizan éstas producciones socio-culturales, lejos del significado arbitrario centrado en lo biológico; de esta forma, es que se comienza a considerar el género como: “el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (masculino) y lo que es “propio” de las mujeres (femenino).” (Lamas, M. 2000, p.2).

Lo anterior es presentado como el resultado de la producción de las prescripciones culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, dadas por la interacción de diversas instituciones: económicas, sociales, políticas y religiosas; lo que lleva a confrontar la necesidad de explorar más allá los significados de la objetividad social vigente, que a manera de ventana abierta, con el cuestionamiento y accionar pertinente frente a las relaciones sociales jerárquicas, los procesos simbólicos y hegemónicos con gran trasfondo patriarcal, se constituirán en la reconfiguración de esta categoría social, donde la pregunta por el papel de las mujeres en la sociedad incursionará hacia nuevas búsquedas de respuestas, ante la subordinación, olvido y relegación continua a los espacios completamente privados, en directa contraposición con los de los hombres, en los que gozan de prestigio, fuerza, poder y uso de los espacios públicos.

En consecuencia, el análisis de estos desequilibrios, que puestos en balanza apuntan a situaciones de inequidad para la mujer, empiezan a contribuir a la conceptualización respecto del por qué se establecen sesgos sociales tan arraigados en relación con la división de los roles y papeles, los que son señalados en todos los momentos e instancias de la vida, incluso desde la infancia, donde se pueden apreciar señalamientos respecto de “qué es lo propio de las mujeres” y “qué es lo propio de los hombres”, en que se sigue manteniendo un lugar privilegiado la “desigualdad” para las mujeres.

Es a razón de estos planteamientos, que el género más que estar socialmente asumido como reflejo del papel histórico de la mujer, incursiona la posibilidad de de-construir,

decodificar, reflexionar y comprender las actuales atribuciones que llevan consigo la feminidad y la masculinidad.

Así, el analizar y de-construir la enajenación producida por aquellas relaciones limitadas social y culturalmente, ha sido una característica de la categoría de género el indagar acerca del: cómo, porqué, cuándo y hasta cuándo, soportar tanta barrera que impide revelar en el ser características particulares e individuales sobre lo que significa “ser hombre” o “ser mujer”, reiterándose y justificándose “la idea de que diferencia sexual implica no sólo anatomías distintas sino subjetividades diferentes” (Lamas, M. 2000), pues en realidad no existe una única forma de comprender el mundo desde la perspectiva de lo femenino y lo masculino; por tanto dignificar, reflexionar y aceptar la diversidad hace parte del conglomerado de opciones y posibilidades que brinda este camino por el género, el pensar en el otro/a como par y a la vez como un ser que se conforma libremente bajo sus pensamientos, concepciones de mundo y posibilidades desde y para la autenticidad y auto-identidad. De manera que es posible afirmar que el género reúne a manera de triada didáctica, el conocimiento de: la historia, la diversidad cultural y la subjetividad del ser humano; presentándose como tres variables cambiantes que enrutan las posibles y diversas lecturas sobre el significado de lo femenino y lo masculino a lo largo de los años; significados que alternan en lo biológico, en la predominancia del carácter socio-cultural y en las individualidades que emergen a diario y hacen parte de aquello que denominamos nuevas masculinidades y feminidades.

Con el fin de precisar con detenimiento las barreras que antepone la sociedad en cuanto a la diversidad, y subjetividad del ser humano, en la cotidianidad tanto de las mujeres y los hombres, como de las nacientes - “nuevas” formas de sentir la feminidad y la masculinidad, es que se divisa un tejido social con diversos nudos que cómo estancamientos o límites cuadrados derivados de los estereotipos sociales impiden la libertad de ser, pensar y sentir; por esta razón, es que se hace necesario definir qué son los estereotipos, cómo están inmersos en los espacios de socialización y porque es justo un análisis en perspectiva al cambio.

3.1.2. Estereotipos de género: La sociedad tejedora de prejuicios

Como si se tratará de recolectar cada una de las voces que entretejen el mundo, la voz de la sociedad en aguda resolución, aún posee diversos nudos inexplicables e inmutables que han derivado en consecuencias diversas en lo concerniente con ser mujer o ser hombre. Nudos concretos que nos hablan de la disparidad entre los géneros y las inequidades resultantes, nudos que contraponen lo masculino sobre lo femenino, nudos que silencian la voz de la diferencia y aniquilan las metamorfosis de una mujer y un hombre cambiante.

En relación a lo anterior, ¿Cómo se crean? ¿Cómo son distribuidas, transmitidas o retransmitidas estas asignaciones? ¿Por qué perduran? Para responder estas preguntas, es necesario indagar ¿qué sucede en los espacios de socialización vigentes?, ¿qué responsabilidad tienen la familia, la escuela y la sociedad en cuanto al cambio, transformación o perjudicial reproducción de los significados dispares entre mujeres y hombres?

3.1.2.1. Los espacios de socialización: Hilo del entramado social

“Uno no nace, sino se hace mujer” (1949) con esta célebre frase Simone de Beauvoir, emprende un camino hacia los significados atribuibles desde el nacimiento a niñas/os, donde a razón de la construcción socio-cultural son transmitidas normas, comportamientos y posiciones en el mundo social; aquel acercamiento es íntimo y “natural”, desde la familia como espacio de *socialización primaria* hasta la escuela, desde los medios de comunicación como efecto mediático y desde la sociedad como espacios de *socialización secundaria*; donde el paso de los años comienza a hacer juego con las prohibiciones, sanciones y comparaciones “justas” para determinar desde el nacimiento una construcción identitaria fija, inmutable y uniforme de significados filiales con la distribución y asignación dicotómica que tiene el sexo en la sociedad, pues es a partir de esta categorización que se concibe “qué es y cómo debe ser una mujer” y “qué es y cómo debe ser un hombre”.

Siendo la objetividad de los roles transmitidos y retransmitidos socialmente lo que impide que por ejemplo; sean eliminadas o transformadas etiquetas sociales tanto para lo femenino y lo masculino. Entre sinónimos de mujer en una sociedad sesgada por los tejedores de prejuicios se encuentran: el cuidado, el instinto maternal, la ternura, las formas de

educación básica o profesional, la delicadeza, la sensibilidad, la responsabilidad y el tacto maternal... para el hombre, en cambio se encuentran aquellos sinónimos de dureza, seguridad, poder, sexualidad, profesionalidad, entre otros más que configuran y encajonan al ser entre barreras y limitaciones socialmente predisuestas al cambio.

Los estereotipos se pueden definir como una categoría cercada de significados, que desde la perspectiva de la comodidad y encajonamiento a la “naturalidad” social, parecen tener “una función muy importante para la socialización del individuo, puesto que facilitan la identidad social, la conciencia de pertenecer a un grupo social; ya que el aceptar e identificarse con los estereotipos dominantes en dicho grupo es una manera de permanecer integrado en el” (González, B. 1999) de manera que el efecto del auto-cumplimiento con el estereotipo, el actuar bajo las predestinaciones sociales y el efecto de: *“cómo puedo estar siendo visto por los otros/as”* genera un orden social acotado, donde las imágenes mentales limitadas, legitimadas y sesgadas bajo los significados contrapuestos, se convierten en auténticas características sociales para los dos géneros.

De allí que sea normalizando que “tanto mujeres como hombres tienden a actuar de forma apropiada con sus roles y todos hemos acabado por olvidar los efectos reales del desempeño de los mismos” (González, B. 1999); se olvida así el perjudicial efecto que ha tenido el naturalizar las valoraciones tanto negativas, como positivas que derivan de estos significados creados como necesidades de equilibrio histórico-cultural para un contexto; sin embargo, en el curso de la historia no han sido constantemente cambiantes, estando los procesos de internalización estancados en agrupar-rotular la gente bajo un listado de características definidas, donde son encajonadas/os mujeres y hombres, haciendo invisible la objeción como el constante consentimiento de su perduración.

La pregunta por estos procesos de internalización pueden contribuir a profundizar el entendimiento respecto de las formas cómo invertir, equilibrar y permear de igualdad las condiciones a las que son predisuestos los cuerpos antes del nacimiento, “el rosa para las niñas”, “el azul para los niños”, “si nace niña será difícil la crianza – es de más cuidado”, “si nace niño toca que corra, salte y si es posible grite – tiene que extraer toda su energía”... puesto que con el tiempo es posible apreciar que las brechas de inequidad se hacen más fuertes, de allí que las mujeres usualmente sean predestinadas a desempeñarse en los campos de la educación y el cuidado como forma de expresión de la maternidad en cada una de sus

acciones; por el contrario el hombre goza de libertad, fuerza y mandato suficiente para ejercer su poder en la casa, el trabajo, la política y la economía; estando de manera latente en cada una de estas predestinaciones, las relaciones de género que socialmente creadas y distribuidas, empalman hacia una única versión y posibilidad de mujer y hombre en esta sociedad.

Ante este ir y venir entre las asignaciones y la implantación natural que tienen en la cotidianidad estos estereotipos, se encuentra el impedimento social sancionador para reconstruir, de-construir y transformar aquello donde tanto mujeres como hombres han sido encajonados mediante costumbres, lenguajes y formas de ser sesgadas y aisladas de una realidad cambiante, interiorizándose así las normas sociales, que conferidas por su sexo biológico se han de convertir en elementos definitorios de su identidad.

En consecuencia, se habla de los estereotipos como nudos - estancamientos del tejido social, nudos que indagan por la diferencia y confieren como justo el señalar lo que no encaja, lo que no se limita y aquello que en perspectiva exige diversas transformaciones; es aquí donde la categoría de género como construcción socio-cultural provee de posibilidades al cambio y cuestiona la unanimidad en los significados atribuibles a lo femenino y lo masculino, estando abierto el camino a la innovación de lo aprendido, internalizado, imitado y aceptado; se genera entonces una invitación a renovar las prácticas socialmente impuestas desde y para el sentir colectivo y las diversas subjetividades (individualidades).

Sin lugar a duda y a pesar de la resistencia histórica al cambio, el camino por las concepciones de género potencialmente embanderado por mujeres, ha permitido que la mirada sesgada a razón de los sexos y sus particularidades al parecer - inmutables, comiencen a ser analizadas, cuestionadas y transformadas hacia una mejor movilidad colectiva, cultural y por supuesto social, dando paso a la posibilidad de nuevas Feminidades y Masculinidades.

3.1.3. ¿Masculinidad y Femeidad? o ¿Masculinidades y Feminidades emergentes?

Ahora bien, si los modelos prototípicos de cómo ser mujer y cómo ser hombre han estado tan instaurados inmutablemente en la sociedad, ¿por qué razón surgen cada vez y con mayor frecuencia desencajonamientos a razón de la unanimidad femenina y masculina? La discriminación entre los sexos, ha traído consigo una serie de asignaciones, papeles

específicos que conllevan a que se conformen dos grupos sexuales excluyentes, que como polos opuestos y antagónicos permean dicotómicamente las vivencias que tanto mujeres como hombres tienen que asumir como únicas e indiscutibles desde su nacimiento.

La universalidad de este hecho, ha permitido que la polaridad masculino - femenino sea naturalizada y pase por desapercibida de un necesario análisis, por tanto “La sociedad cambia los términos de “macho y hembra” convirtiéndolos en “masculino” y “femenino”. A este proceso de transformación se le conoce como tipificación sexual.” (Barbera, E. 1982), tal tipificación actúa como proceso organizativo de la sociedad, pues sin lugar a dudas las culturas establecen características estáticas en categorías que van desde el sexo, edad, etnia etc, siendo el sesgo cultural cada vez más amplio, si se concibe como clase o grupo sexual distinto y contrapuesto, lo concerniente con el significado de “ser mujer” y “ser hombre”.

No obstante dicha organización estipula qué, cómo, porqué, cuándo, dónde y de qué manera es la forma indicada y única de develar los significados tajantes con el sentir y vivir tanto femenino como masculino, así:

“En cada cultura una operación simbólica básica otorga cierto significado a los cuerpos de las mujeres y de los hombres. Así se construye socialmente la masculinidad y la femineidad. Mujeres y hombres no son un reflejo de la realidad “natural”, sino que son el resultado de una producción histórica y cultural, basada en el proceso de simbolización; y como “productores culturales” desarrollan un sistema de referencias comunes.” (Lamas, M. 2000).

De manera que durante la vida, el aprendizaje cotidiano y las apreciaciones culturales “naturalmente” afianzadas, es que el ser humano naturaliza que su lugar en el mundo ya está clasificado, seleccionado y enrutado a un orden social vigente, donde las mujeres y hombres son predestinados lamentablemente hacia construcciones y significados alternos y distantes que respaldan segregaciones y exclusiones dispuestas al sexismo; este último coherente con la perpetuación de un sistema patriarcal, como lo es el caso Colombia y otros países latinoamericanos, lo que impide que dichas masculinidades y femineidades emerjan hacia mundos posibles y diversos, lejos del encasillamiento sancionador que estipula la cultura socialmente aceptada e impuesta, donde la opresión y represión a nuevas formas de sentir y vivir se hace evidente.

¿Comodidad ante la predestinación, abnegación, falta de objeción, asimilación? o simplemente ¿represión? A razón de estos amurallados metros cuadrados que limitan el “ser mujer” y “ser hombre” a cabalidad del sentir propio, es que han emergido con el tiempo y desde el análisis de las fronteras que dejan los estereotipos, las posibilidades que desde el reconocimiento histórico dispuesto al cambio indagan por las nuevas formas de asumir la Masculinidad y Feminidad; nuevas formas que permiten **de-construir y decodificar**, simbolismos, imaginarios y etiquetas arbitrarias, donde la dureza no es sólo símbolo de lo masculino, o la dulzura y el amor maternal los símbolos atribuibles a lo femenino.

Con el objeto de reconocer estos cambios históricos que han sido, atribuibles a la actualidad y mayoritariamente elaborados a manos de mujeres, quienes han incursionado en el análisis de la historia y de sus vidas en búsqueda de la posibilidad de una metamorfosis social, es que se hace necesaria la siguiente pregunta ¿cómo fueron instauradas las lógicas de sumisión y sobrevaloración?

3.1.3.1. Límites cuadrados: pensar, sentir, vivir

Antes de comenzar y a manera de metáfora Gianini, B. (1978) da luz a vivencias de seres de carne y hueso, seres que son acogidos desde el nacimiento y a lo largo de su vida bajo los cánones de la desigualdad:

“En algunas regiones cuando nace un niño se vierte un jarro de agua por la calle, simbolizando que el niño que ha nacido está destinado a recorrer las calles del mundo; cuando nace una niña el agua se vierte en el fogón, significado que su vida se desarrollará en el encierro de las paredes domésticas.”

Como espejo de una realidad latinoamericana, estas vivencias inscritas desde la diferencia anatómica de los sexos, han entretelado junto con los aspectos simbólico-culturales, límites alegóricos, asimétricos y estandarizados, sobre las vivencias que palpadas normatizan la coexistencia diversa de feminidad y masculinidad.

Lo anterior implica develar con nombres propios los caminos históricos pronunciados como “justos” y “verídicos”; recorridos que han obstruido la libertad de concebir unas nuevas

formas de ser y pensarse desde lo femenino y lo masculino, caminos obstruidos que han de centrarse en la *historia del patriarcado* como modelo estático y social asumido por los hombres, para los hombres y en vulneración fija hacia las mujeres: “El pensamiento patriarcal ha oscurecido y olvidado la existencia de una historia de las mujeres, hecho que ha afectado enormemente a la psicología tanto femenina como masculina”. (Lerner, G. 1990).

Tal afectación ha estado pre-fijada por la incapacidad y sanción social que tiene el ser humano para poder salir del límite al cual se le fué asignado, por esta misma razón la masculinidad se ha construido históricamente como el molde de lo humano estando allí inmersas las mujeres. Así, la disposición para pensar y conocer qué sucede con este sistema dependiente de instituciones como la iglesia, política, economía y hasta la familia, entretejerá la facultad de valorar a las mujeres sin que tengan que pasar por el discurso masculino para ser pensadas, sentidas y valoradas, estando latente el análisis de la exclusión sistemática a la que han sido expuestas históricamente.

3.1.3.2. Patriarcado

Al acercarse la idea de que *todo lo social es vivenciado por el cuerpo*, se aprecia que es desde allí, que se inserta la posibilidad y existencia de un grupo dominante y otro subyugado, contando el primero con privilegios tales para adoctrinar el pensar, sentir y vivir del segundo grupo; a este orden jerárquico han de hacerse ciertas precisiones y aclaraciones:

1. La hegemonía cultural masculina ha interpuesto una única y “verídica” historia, con la cual las mujeres “deben” sentirse a gusto y subyugar su pensamiento al margen y obligatoriedad de la sociedad.
2. Por lo anterior, se vive en una falacia androcéntrica, donde la mujer es invisibilizada y por ende ahistórica, sumisa y subordinada.
3. Frente al cambio, el pensar diverso tanto para lo masculino y lo femenino se ha manifestado históricamente como subversivo ¿dónde queda la subjetividad en esta sociedad?

Ante estos tres puntos Lerner, G (1990) refuerza el argumento al asegurar que a lo largo del tiempo se ha “representado al varón como la norma y a la mujer como la desviación; el varón como un ser completo y con poderes, la mujer como ser inacabado, mutilado y sin

autonomía”; estas creencias cotidianas y culturalmente dispuestas de generación en generación, han impedido que la mujer conozca su historia, consecuentemente ha memorizado listas inmensas de héroes de la patria, historiadores y hasta filósofos y ¿dónde a quedado la mujer? bajo la nulidad, se ha hecho creer que la mujer nunca perteneció directamente a la producción histórica, académica o incluso vivencial.

No obstante, ha sido la propia sociedad y el propio ideal patriarcal en el que se expresa la inmensa hegemonía masculina, que va desde la familia para la sociedad; los que han promovido el “analfabetizar a la mujer, dificultando el desarrollo de las esferas cognitivo-intelectuales y convirtiéndola en mero objeto o sujeto cosificado que sirve para consumir, procrear, y posibilitar satisfacción sexual” (Barberá, E. 1982), de esta manera la propia historia se ha encargado de obstruir las nuevas vertientes y las, nuevas imágenes de mujer, para potenciar cada vez más y con mayor fuerza las concepciones sobre-valorativas que de lo masculino se tiene; cabe entonces preguntar ¿qué efectos trae para la sociedad este orden jerárquico?

Bajo este régimen de ideas, la mujer ha sido expuesta a cuestionamientos sobre y desde su naturaleza, el efecto de lo maternal, el embarazo y hasta la menstruación como parte de un constructo naturalizado que da paso a su lugar en la sociedad, por lo mismo, características antagónicas a la maternidad, la sensibilidad, ternura y dedicación doméstica se cuentan como adversarias a un orden no sólo social sino histórico-cultural. Para satisfacción, estos nuevos tiempos desde el s. XIX, han postulado diversos cuestionamientos a esa historia unificada y que derriba a más de la mitad del género humano a razón que “Las construcciones culturales sobre la masculinidad y la feminidad se transformaron en categorías esenciales, ahistóricas y atemporales.” (García, A & Freire, M. 2003).

Atemporales y ahistóricas, porque nunca y menos actualmente, la historia a manos de lo masculino ha develado el sentir femenino desde sus particularidades, necesidades y sentires; a pesar de este avance queda una pregunta, o quizá varias que redundan en ¿cómo el sistema patriarcal se ha perpetuado por más de 2.500 años?

“El sistema patriarcal sólo puede funcionar gracias a la cooperación de las mujeres. Esta cooperación le viene avalada de varias maneras: la inculcación de los géneros; la privación de la enseñanza; la prohibición a las mujeres a que conozcan su propia

historia; la división entre ellas al definir la «respetabilidad» y la «desviación» a partir de sus actividades sexuales; mediante la represión y la coerción total; por medio de la discriminación en el acceso a los recursos económicos y el poder político; y al recompensar con privilegios de clase a las mujeres que se conforman.” (Lerner, G. 1990)

Es decir, todo un entramado social ha engeguado a la mujer, ha limitado sus sentidos hacia la posibilidad de liberación; imposibilidad que resurge en cada generación por la pérdida de una conciencia colectiva, donde la subordinación, el anonimato, el oculto detrás de la predominancia masculina es necesario que pronuncie un ¡Basta ya!, un alto a las características interdependientes y supeditadas a la interpretación masculina.

Ante todo, la relevancia debe ir más allá de un cambio individual y **genérico-feminista**, debe convertirse en una condición explícita en los campos de socialización, en aquellos donde la historia básica ni siquiera ha tocado las puertas, en aquellos centros de educación y formación donde se siguen reproduciendo sin mayor prejuicio las nociones de una sociedad desigual y con mayor razón en cada uno/a de los/as habitantes del espacio social, siendo este proceso un intercambio multidireccional de construcción igualitaria.

Así que el reconocer qué, para qué y por qué la procedencia de un estereotipo derivado históricamente en un régimen como el patriarcal, debe aminorar brechas de inequidad convirtiendo el reconocimiento de estos altercados, en la posibilidad de promover la vivencia y reconstrucción de mujeres y hombres libres de etiquetas, mujeres y hombres libres de sanciones sociales que impiden la naturalidad desde la subjetividad, mujeres y hombres libres pensantes y sensitivos de nuevas posibilidades; siendo posible pasar de la normalidad a la disidencia de esas nuevas formas de sentir y vivir las feminidades y masculinidades emergentes.

3.2. LA FORMACIÓN: EN BUSCA DE VECTORES DE TRANSFORMACIÓN Y EQUIDAD SOCIAL

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

Lagarde, M (1996).

Antecediendo la importancia histórico-cultural que ha tenido el género en la sociedad, ha sido indispensable considerar la *perspectiva de género* como una de las tantas posibilidades que tiene el *docente en formación* para leer su realidad. En consecuencia, en esta categoría se abrirá el espacio para reconocer el porqué, para qué y cómo de la trascendencia que “como complementariedad” tiene el género en la formación docente, explícitamente en la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional; no sin antes liberar el embrollo teórico que existe al definir la *formación* y su coherente importancia en el ámbito social, de manera que, será un espacio para la creación de claridades que (no sólo teóricas) conducen a un encuentro significativo y sustancial de la realidad docente en el contexto Colombiano.

3.2.1. Liberando el embrollo teórico

Concepto de formación

La aproximación al concepto de formación surge de la reflexión como educadora en formación, a razón de la heterogeneidad y la in-consecuente generalización del grupo docente del programa de Educación Infantil de la UPN a la hora de hablar de formación-educación-enseñanza-aprendizaje, mostrándose como homólogos; por esta razón se recurre a convertirla en una problemática cercana, teniendo en cuenta las similitudes y estrechas claridades semánticas existentes acerca del concepto de *Formación*; así mismo, se hace necesario precisar desde qué postura será acogido este conocimiento, con el fin de propiciar un hilo conductor que promueva un camino de interlocución en el presente trabajo investigativo entre la importancia de: “La formación docente y la perspectiva de género”.

En primera instancia, cabe resaltar que existe una confrontación teórica desde diversos campos como la filosofía, la ciencia e incluso el accionar laboral; lo cual hace posible considerar la multiplicidad de opciones que tiene el ser humano ante el mundo, opciones que van desde sus concepciones individuales hasta la inserción de estas ideas en el colectivo, por ello, hablar de formación implica no sólo una construcción o transmisión de saberes aislados, sino la posibilidad de reconstrucción de las enseñanzas y aprendizajes propios e individuales dirigidos hacia un bien común, siendo este acercamiento teórico afín con la afirmación de que “La formación, como actividad humana inteligente, se caracteriza como una actividad relacional y de intercambio, con una dimensión evolutiva y dirigida a conseguir metas conocidas.” (Honoré, 1980 citado en Marcelo, C. 1995).

Adjunto a este reconocimiento de la formación como *actividad relacional* es decir, no aislada del entramado socio-cultural, hace explícito que la(s) experiencia(s) del ser humano como parte del proceso de “autoformación” develan a manera de camino, probabilidades en pro con un fin común, para ello Marcelo, C (1995) mediante el planteamiento de tres fases, hace claridad de la formación y su vinculación con un arduo proceso de perfeccionamiento en dónde;

- 1) La **autoformación** es una formación en la que el individuo participa de forma independiente y teniendo bajo su propio control los objetivos, los procesos, los instrumentos, y los resultados de la propia formación.
- 2) La **heteroformación** es una formación que se organiza y desarrolla "desde fuera", por especialistas sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa.
- 3) La **interformación** se define como "la acción educativa que se ejerce entre los futuros enseñantes o entre maestros en trance de actualización de conocimientos (...) y que haya un soporte de excepción en el trabajo del 'equipo pedagógico', tal como hoy se lo concibe para la formación del mañana". (Debesse, 1982 citado en Marcelo, C. 1995).”

De tal manera que como lo define (Ferry, G. 1983 citado en Torres, A & Álvarez, N. 2007) la formación se concibe como "un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades", todos y todas hacemos parte del entramado social y lo que este promueve en la creación de personalidades, gustos, costumbres y desarrollos personales que definen en múltiples dimensiones al ser humano; no obstante y a razón de la interacción social es que la heteroformación e interformación van concibiendo rutas conjuntas y

colectivas en pro de metas igualitarias y sostenibles, siempre dispuesta en y para la transformación.

Entonces más que tratarse la formación, en este caso de formadores de un “*aprender a enseñar*”, este concepto viabiliza el aprender a innovar, transformar y leer la realidad tácita desde diversas perspectivas, siendo en pocas palabras *la formación como el vehículo disciplinar de toda acción pedagógica*, ya que en ella está inmersa la enseñanza, el aprendizaje y la educación; sin embargo, es fundamental diferenciar la **formación como transmisión**, a la **formación como paso a la auto-reflexión y auto-afirmación** esta última con perspectiva emancipadora social, implicando; 1) la certeza de una formación que no se recibe, sino se vive; 2) la formación, como estilo de vida permanente que induce a lecturas y re-lecturas de realidad y; 3) la formación, como centralización constante de los principios didácticos y pedagógicos en camino a la transformación e innovación.

En amplia consideración, la formación será para este fin investigativo; un concepto que entra en juego con las múltiples realidades, subjetividades y cosmovisiones; permeando de posibilidades y fortalezas la educación, enseñanza y aprendizaje, pues irán encaminados desde la individualidad hacia una colectividad en constante transformación; en relación con lo anterior y en concordancia con el concepto de Ferry, G (1997) la formación:

“... no se recibe como la enseñanza, si requiere de condiciones específicas para que se dé, lugar, tiempo y relación con la realidad y ello si lo puede proveer la enseñanza y los mediadores humanos y/o institucionales del sistema educativo, *pero la reflexión y la comprensión que se da en el propio desarrollo del sujeto, en su interior sí es formación*, por lo tanto, el proceso educativo es anticipar sobre situaciones reales a favor de estas representaciones encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad” (Ferry, 1997 citado en Rivas, 2008).

Realidad que “actual” no es sinónimo de unanimidad u homogeneidad, por ello, el diálogo, las acciones conjuntas y el análisis de los respectivos cambios sociales, fluctúan en un concepto amplio a la renovación y subjetividad en perspectiva al ámbito social. De manera que, no es descabellado, el entablar una conversación con la formación como transformación, donde las relaciones del maestro con su contexto, sean coherentes con la práctica, el saber y el orden institucional, en busca de un equilibrio u equidad social; pero ¿Cómo lograr este

avance desde y para la formación con perspectiva social? La apuesta, en este caso linda con la posibilidad de inscribir la perspectiva de género como ruta dentro de la formación de formadores en Educación infantil de la UPN; ruta que hace necesario un análisis, reflexión y actuar crítico, en correlación a los actuales cambios sociales que implican necesariamente una contemplación directa con el carácter investigativo de los(as) maestros(as) en formación.

3.2.2. Una apuesta por la formación de formadores

Ante la invitación que el concepto de formación ha dejado “como transformación”, es más que imperativo que el profesorado en formación o profesional esté cercano a los avances actuales, el auge de información y la transformación en curso. La formación de formadores debe ser un camino directo a la comprensión de los contextos, teniendo incidencia el plural de esta afirmación, en la diversidad que acoge a cada una/o de los maestros en formación a pensar(se) desde múltiples vertientes del conocimiento, con el fin de que en las lecturas de la realidad, no se esté distante de los cambios frecuentes que permean el conglomerado social.

La formación de formadores, implica desestructurar las lógicas impuestas, las historias opacadas y silenciadas, vinculando *la formación como transformación* a la posibilidad de visibilizar

“Los problemas que emergen en los procesos de formación resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos en nuestro país, que devienen de obstáculos pedagógicos y epistemológicos inconscientes de los propios sujetos enseñantes, referentes a sus supuestos acerca del saber y de su propia práctica que provocan resistencia al cambio o asimilación mecánica a viejos modelos” (Gorodokin, I. 2005).

Ante estos procesos continuos de asimilación y resistencia al cambio, aparecen los prejuicios, distancias y silencios, falta de interés por investigar y fragmentar lo dado e impuesto socialmente; engendrando dicotomías en los procesos referentes a la formación y su coherente práctica: hacer/ser, pensar/actuar, individualidad/colectividad, saber/realidad, entre otras más que confrontan el ejercicio docente en una sociedad fragmentada por el conocimiento como problema epistemológico; a pesar de ello, se retoma este problema como posibilidad y camino hacia la investigación como exploración y búsqueda de otras maneras

de precisar la formación de formadores como paradigma al cambio, crítica, evolución y transformación social.

Logrando esta exploración investigativa el *impedir o mitigar* los obstáculos transferidos como función reproductora, tanto de las vivencias propias como de la formación recibida en las diversas instituciones sociales, evitándose a toda costa la generación de un *círculo vicioso* en el que se exterioricen sin previo análisis y lectura de la realidad, las concepciones de enseñanza que el formador obtiene, crea y concibe como propias; contrario a lo anterior, la formación comprende un acto político y crítico, donde se promueven otras lecturas y vertientes que junto con la realidad interrumpen la condena de *enseñar desde la transmisión y reproducción lo aprendido*.

Se trata entonces de desenmascarar aquellas subjetividades normatizadas que impiden y dan sustento a una realidad naturalizada, siendo preciso indagar ¿dónde quedan las facultades de la formación? quizá están en camino de una perspectiva crítica y transformadora donde la “actitud epistémica de hacerse preguntas, más que buscar respuestas estuviera incorporada en su subjetividad, le sería factible interpelar sus objetos de conocimiento y al conocimiento mismo como otro objeto más de conocimiento” (Gorodokin, I. 2005).

Así, la necesidad permanente de formación no sólo propende con el aglutinado ejercicio memorístico de la teoría, sino con la posibilidad transposicionaria de llevar esa teoría a la práctica, a la realidad, a “lo tácito” del ejercicio docente; que desde nociones analíticas y reflexivas ponderan en los campos investigativos la posibilidad de recuperar las historias opacadas por el oficialismo que invisibiliza las realidades, subjetividades y diversidad; convirtiéndose la investigación en aquel fuerte de la formación, al dar cuenta de lo que sucede, abriendo caminos a su transformación y contribución constante que a voz-escucha de las exigencias y paradojas actuales, presiona la reformulación de la teoría educativa y la práctica pedagógica.

Es a razón de la reformulación que el lente pedagógico como visor del ámbito social, promueve en la formación de formadores, facultades de metamorfosis en relación con las brechas, barreras, coacciones e imposiciones diversas de una realidad problematizada y que se adjunta a fines colectivos; en este caso desde la perspectiva de género, se hace firme la

posibilidad de cambio *en alta voz*, en relación a la perdurable inequidad re-transmitida e incuestionada en el ámbito educativo y que por tanto concierne con la formación de formadores y sus dimensiones investigativas.

3.2.2.1. Perspectiva de Género en la Formación de Formadores

A pesar que la inserción de vías investigativas en torno al género aún sean marginales y poco reconocidas, es desde y para la formación docente un indicativo de que allí el nivel de lo normativo se ha inmiscuido como incapacidad para seguir y dar vuelta de hoja a instauraciones sociales perdurables e in-cuestionadas; por tal razón, el hecho de que la perspectiva de género como *apuesta al cambio* toque las puertas de la formación, es la oportunidad para tener claridad de su profundidad conceptual, histórico-cultural y la amplia trascendencia que tiene en el ámbito social su coherente práctica.

Como vertiente teórico-política del pensamiento feminista, la perspectiva de género encara la realidad y la historia con el fin de promover nuevas y mejores formas de leer los supuestos biológicos y sociales que anteponen a lo femenino y masculino significados contrapuestos y letalmente discriminatorios; a la vez, como proceso socio-cultural de transformación, la perspectiva de género ha sido sinónimo de enfoque de género, análisis de género y por supuesto, sinónimo de una necesaria metamorfosis de la concepción genérico-dual impuesta.

Por tal razón, se conciben como naturales y dadas al cumplimiento atribuciones, características y especificaciones que signadas muchas veces desde la genitalidad o corporalidad, dimanen un pensamiento de “naturalidad” destinando a mujeres y hombres a limitaciones acríicas e inconclusas que se ven manifestadas en todos los espacios sociales. Según Lamas, M (1996) “En la actualidad, aunque la ideología asimila lo biológico a lo inmutable y lo sociocultural a lo transformable, es mucho más fácil modificar los hechos de la naturaleza que los de la cultura”. Tal afirmación, comprende la resistencia al cambio mencionada anteriormente, resistencia desfavorable para la formación, pues sin la existencia de una perspectiva transformadora, se ha de seguir justificando el orden asimétrico dominante.

Tal orden genérico, ha estado tan inmerso en las construcciones simbólicas sociales, que el hecho de precisar un cambio es desestabilizar sistémicamente tanto las subjetividades como las concepciones sociales que han perpetuado la desigualdad. Ante tal realidad, en ¿qué ayuda la perspectiva de género? puesto que “tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la re-significación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (Lagarde, M. 1996).

Como lo menciona Lagarde, M (1996) “Esta perspectiva parece más abierta, pues permite plantearnos tanto la feminidad como la masculinidad como hechos indeterminados, mutables, es decir, modificables de acuerdo con la sociedad que queremos construir, pues el orden de lo biológico sería el orden de la determinación, de lo dado, y esto no lo podemos cambiar”. Ante las inmensas posibilidades de la perspectiva de género, la invitación está abierta a des-quebrantar los interrogantes y justificaciones que acerca de lo innato y lo adquirido, han permeado de incredulidad y barreras el justo análisis de las prácticas sociales de opresión y discriminación como el lugar paupérrimo que ocupan las mujeres, los límites de las asignaciones asimétricas, la norma, el miedo (...) es decir, es un camino justo, políticamente necesario y al alcance de la formación de formadores para encaminar cambios en el orden vigente e histórico inequitativo.

Anclar el ámbito de formación a esta perspectiva, implica ir como lo menciona Lagarde, M (1996) “de lo macro a lo micro, de la formación social a la persona, de la casa al Estado, del Estado al mundo, del género a cada quien”; en ese cada quien radica la profunda responsabilidad, que como futuras/os docentes o en ejercicio, se tiene al analizar las prácticas pedagógicas en función del género, el lenguaje, la corporalidad y las inmersiones sistemáticas opuestas al cambio. Se trata entonces de tejer alternativas frente a la opresión, disparidad e inequidad, alternativas que van desde el análisis de las cosmovisiones de género que coexisten en las diversas instituciones sociales, en este caso en la UPN y la Licenciatura en Educación Infantil.

Lo anterior, es puerta abierta y dispuesta a alterar el orden jerárquico y “natural” de la sociedad, contraponiendo la reproducción, creación y vivencia de los estereotipos y prejuicios que impiden la liberación y emancipación del ser en sus múltiples dimensiones. Así, la perspectiva de género como detractora del orden patriarcal (orden vigente) asume *desde y*

para la formación, nuevos retos y enfoques que acoger, nuevas perspectivas no opresivas y en línea a la equidad de la formación, revolucionando con ello la cotidianidad e historicidad de los cuerpos oprimidos.

3.2.3. Hacia un panorama macro-colombiano

Teniendo en cuenta la relevancia que tiene la ubicación espacio-temporal, en cuanto a los avances, pensamientos e incluso proyecciones que conciernen con el género, las políticas públicas y su incidencia en el campo de la formación y la educación; es necesario precisar cómo desde un panorama macro: Internacional - Nacional, hasta un panorama micro: Institucional; se han acogido las directrices de una lectura social con apuesta al cambio, o si por el contrario, la perspectiva de género en los ámbitos socio-culturales y por ende de formación han quedado aislados de una posible renovación.

3.2.3.1. Políticas Públicas, Formación y Género

Al incursionar vías al cambio la pregunta latente es ¿Qué se ha hecho? ¿Por qué no se ha dado el primer paso? ¿Cuáles son las barreras? entre otras más que dirigen la mirada a los adelantos, recorridos, lecturas y análisis de lo social, político, económico, religioso y cultural, que han promovido u impedido dar marcha al cambio. Por tanto, divisar un panorama macro como indicativo de qué sucede a nivel nacional e internacional con el género en la formación, permitirá avizorar la profunda necesidad de transformación en las dinámicas legítimamente aceptadas tanto en el área político-social como pedagógica.

Actualmente y bajo el utópico ideal en el cual la igualdad está normatizada y por ende en camino a su “cumplimiento”, la realidad es espejo de otras cotidianidades, otras vivencias que fluctúan contrario a la norma: las violaciones, estigmatizaciones, segregaciones e incluso confrontaciones entre el régimen político y la sociedad civil, confirman contradicciones tales, que llevan a interrogar si realmente la igualdad puede traspasar el papel o si quizá tan solo se convierte en una necesidad práctica y metodológica del actual Estado-como discurso oficial.

Según León, M. (1993) “La ubicación marginal de lo social en las políticas públicas, la rigidez y jerarquización de los aparatos institucionales y la división sexual que permea las relaciones sociales, son factores constitutivos del poder inherente al dominio que representan

los Estados”, esta búsqueda sin fin de satisfacer necesidades arbitrarias, ha promovido una **no** lectura crítica y a profundidad del papel represivo que tanto mujeres, como hombres han tenido que asumir creando distensiones a la hora de afrontar un panorama político que finalmente se disuelve en supuestos donde la “neutralidad” se encuentra en letra mayúscula en el papel y en la realidad se encuentra diluida en utópicos cambios.

¿Cuándo se comienza a hablar de género en la educación? ¿ha llegado esta categoría de análisis social a las aulas de formación de formadores? citando a Domínguez, M. (2004) a pesar que las luchas de mujeres en pro de un cambio social igualitario datan de los años setenta, “La inclusión de la categoría de género en las políticas educativas sólo comenzó con el plan decenal de educación (1996-2004)”, panorama bastante tardío a pesar que la constitución de 1991 sugiere y resalta en diversos artículos la necesidad de una vida igualitaria y sin discriminación.

Este extemporáneo avance ha dificultado que las políticas públicas así como las investigaciones de género *en y para* la formación surjan al mismo paso o “a la par” de las necesidades sociales; por ello analizar, confrontar y organizar históricamente el paso a paso que ha tenido el género en relación con las leyes, resoluciones, decretos en un conglomerado con las políticas públicas, proporcionará un macro-panorama advirtiéndole dónde está ubicado el género en la relación sociedad - educación y cómo está siendo entendido y promulgado en el ámbito público y privado.

De antemano y a manera previa a la lectura espacio-temporal que direccionan las políticas públicas, se hará necesaria una aclaración respecto al significado de la equidad e igualdad de género, pues al parecer, estos dos términos han sido usados como sinónimos en las leyes y proyecciones sociales distorsionando la capacidad y alcance que tienen por separado, por lo tanto, una lectura anticipada a su significado proveerá razones sustanciales para precisar cómo, por qué y para qué son mencionados en cada una de las instancias políticas tanto en el panorama macro como micro.

3.2.3.2. Una lectura previa. Igualdad de género y equidad de género: ¿sinónimos?

La pregunta por la semejanza o similitud de estos términos toca fondo en los análisis de género, pues sin lugar a duda, aunque los dos están amparados por perspectivas sociales críticas y de transformación, han de tener discrepancias que pueden oponer claridad a la lectura social con lentes de género. Por lo tanto es debido definir, aclarar y diferenciar las posibilidades que tanto la igualdad como la equidad de género revelan.

Se entiende por **igualdad de género** “La base común de derechos y responsabilidades que corresponden a todos los miembros de la sociedad de acuerdo a las pautas que rigen su funcionamiento, en tanto pertenecientes a la misma. Igualdad remite a la característica común compartida”. (Arrupe, O. 2002.) Todos y todas tenemos derecho a la vivienda, trabajo, educación, alimentación entre otros derechos que ampara la constitución, sin embargo y a pesar de este amparo, existen especificidades que acuden a la diversidad y desde allí a particularidades, para llegar al efectivo cumplimiento de los derechos.

A razón de la diversidad o especificidad, es que la **equidad de género** se puede definir, ya que acoge la igualdad pero también las diferencias del ser, así “Significa justicia; es decir dar a cada cual lo que le pertenece, reconociendo las condiciones o características específicas de cada persona o grupo humano (sexo, género, clase, religión, edad), es el reconocimiento de la diversidad, sin que ésta signifique razón para la discriminación” (Alfaro, M. 1999). En pocas palabras la equidad denota un justo equilibrio social.

3.2.4. CONTEXTO INTERNACIONAL

Como puerta de entrada y acogimiento a perspectivas de cambio, han de estar presentes los avances que desde el ámbito internacional se insertan como comienzo y rienda suelta a reuniones, conferencias y directrices, que mano a mano – país con país, entretejen un camino coherente con la situación mundial hacia a la transformación social, en este caso, desde y para el género. Así, el conocer porqué se comienza a concebir la indispensabilidad de trastocar el límite impuesto al silencio de este tema álgido, abrirá la ruta para consolidar un análisis que a razón de los años contrastará la incidencia en el ámbito socio-cultural.

3.2.4.1. LEY 51 DE 1981. Eliminación de todas las formas de discriminación.

Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979 y firmada en Copenhague el 17 de julio de 1980.

En esta ley se confronta la visible discriminación que es recibida por las mujeres, traducida en desigualdad de oportunidades en todas sus dimensiones: política, económica, laboral, cultural, étnica y hasta religiosa, por lo tanto y “teniendo en cuenta las convenciones internacionales concertadas bajo los auspicios de las Naciones Unidas y de los organismos especializados para favorecer la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer” (Naciones Unidas. 1981) es que se concreta esta ley con seis apartados:

PARTE I: Se dialoga sobre el ejercicio y práctica de la igualdad entre hombres y mujeres, asegurando la consagración de esta propuesta en la constitución de cada uno de los Estados, promoviendo así un ejercicio de protección jurídica que propone específicamente:

“Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres” (Naciones Unidas. 1981)

Lo que lleva a comprender que **sí** es posible pensar el género desde la transformación y dinamismo que contiene esta categoría social, pues sin lugar a duda al modificar los patrones socioculturales que perpetúan y naturalizan la discriminación e inferioridad de las mujeres desde lo masculino, viabiliza un cambio desde la base social hasta las instituciones que la componen, entre ellas los centros de educación.

PARTE II: Asegura que la mujer al igual que el hombre debe gozar de su ejercicio político en referencia al voto, participación y organización, reivindicando la construcción conjunta, al igual que se hace claridad de la autodeterminación y no correspondencia de la mujer para-los-

otros al ejercer matrimonio u cambiar de nacionalidad, pues el ejercicio de sus derechos es universal y de igual manera debe ser respetado.

PARTE III: Compete claramente con el objetivo de esta investigación al promover la exigencia de cambio, análisis y reflexión sobre cómo está siendo reproducido el discurso genéricamente dual y desigual *en - para - desde* la educación; buscando la igualdad, coherencia y prolongación desde la formación hasta la sociedad de nuevas y mejores formas de concebir la construcción conjunta entre hombres y mujeres a través de:

“La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza” (Naciones Unidas. 1981)

Esto resulta ser un aspecto clave para la formación de formadores, las líneas de investigación que se emprenden en los currículos y sobre todo la viabilidad para la lectura contextualizada referente al género **en y para** la formación docente.

PARTE IV: Desarrolla artículos que con efectividad y cumplimiento derrocarían la subyugación de la mujer al espacio privado altamente controlado; al proponer la libertad de escogencia de compañero/a sentimental bajo los mismos derechos que tiene el hombre.

PARTE V: Propone y exige a los Estado parte de esta ley conformar un comité sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, con el fin de controlar y estipular bajo las necesidades sociales mejores formas de divulgar y accionar en pro a una movilidad social igualitaria.

PARTE VI: Se ejerce vigilancia al debido cumplimiento que los Estados parte que han firmado esta convención, deben promover en cada una de las naciones.

3.2.4.2. Cuarta conferencia mundial sobre la mujer celebrada en Beijing en 1995

Cómo reunión Internacional, los Estados parten de una lectura contextual y global de la situación de la mujer, interpretando que la problemática yace en la inequidad de género que repercute inevitablemente en la situación universal de inferioridad de la mujer. Ante tal situación analizan desde doce esferas: Pobreza, educación, salud, violencia, conflicto armado, economía, ejercicio del poder, institucionalidad, derechos humanos, medios de difusión y medio ambiente y la niña, la posibilidad de cambio y reformulación de las dinámicas sociales vigentes. Esta conferencia antecede otras que en el margen internacional han de promover también el desarrollo simultáneo de los derechos a plenitud, entre estas conferencias se encuentran:

“Conferencias de las Naciones Unidas - sobre la Mujer, celebrada en Nairobi en 1985, sobre el Niño, celebrada en Nueva York en 1990, sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro en 1992, sobre los Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993, sobre la Población y el Desarrollo, celebrada en El Cairo en 1994, y en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, celebrada en Copenhague en 1995” (Naciones Unidas. 1995)

Todas las anteriores y ésta celebrada en Beijing, cuentan con el objetivo de lograr y garantizar la igualdad, el desarrollo y la paz. Es así como, para el fin de esta conferencia se ha de crear una Plataforma de Acción en la cual se reconozca la necesidad de la mujer y la distribución equitativa de papeles en el espacio social. En consecuencia, los fines de la plataforma de acción que darán camino a vías de transformación serán: garantizar la eliminación de todas las formas de discriminación, promover la independencia económico-política-cultural de la mujer, prevenir todas las formas de violencia y alentar al desarrollo de políticas en pro de los derechos de las mujeres.

De lo anterior se rescata la posibilidad de “Garantizar el acceso de las mujeres en condiciones de igualdad a los recursos económicos, incluidos la tierra, el crédito, la ciencia y la tecnología, la capacitación profesional, la información, las comunicaciones y los mercados, como medio de promover el adelanto de las mujeres y las niñas y la potenciación de su papel” (Naciones Unidas. 1995). A pesar de los ideales de esta conferencia y el compromiso que cada país tiene en la implementación de cambios en sus políticas, ha costado confrontar

estas garantías con la realidad, presintiendo que se trata de un manifiesto escritural más no tácito y real.

Sin embargo, se da cuenta que fue adoptada por unanimidad por 189 países participantes, constituyendo un punto a favor hacia el empoderamiento de la mujer, al tener en cuenta los acuerdos políticos alcanzados en conferencias anteriores, lo que promueve que las problemáticas coyunturales a través de los lentes de género sean leídas de manera *espacio-temporal*, con sus *pro-contra- progresos y retracciones*. Recordando que el arduo proceso por el género, implica esfuerzos desmesurados al des-quebrantar las lógicas impuestas naturalmente concebidas como propias - naturales.

3.2.5. CONTEXTO NACIONAL

Desde el marco de las políticas internacionales, vale la pena preguntar si en la “aplicación” de estos compromisos entre Estados y países, se está pensando en cada uno de los contextos y situaciones especiales e individualizadas que competen con el género y la sociedad. De ahí que, en este contexto nacional, se dé rienda suelta al análisis de cada uno de los pasos por los cuales Colombia ha transitado por medio de las leyes, decretos, sentencias y políticas que han hecho atención a los convenios y conferencias internacionales como la de Beijing desde diversas lecturas. Por lo tanto, sin olvidar el constante análisis y reflexión que dejan los silencios y vacíos acerca de las realidades sobre género evidenciadas en este caso, desde y para el territorio colombiano, es que ha de precisarse: ¿Cuáles son los puntos de afluencia política para embanderar el género como tema propio con el auge de la historia?

3.2.5.1. DECRETO 1398 DE 1990. Contra todas las formas de discriminación

Por el cual se desarrolla la Ley 51 de 1981, que aprueba la Convención sobre Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), adoptada por las Naciones Unidas.

Este decreto afirma el desarrollo de la Ley 51 de 1981 que luego de nueve años de originarse, el territorio Colombiano en voz del presidente Virgilio Barco apunta al cumplimiento con nuevas y contextuadas aclaraciones, donde **la discriminación contra la mujer** se define como:

“Toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera” (Alcaldía, 1990)

Reconociéndose que tanto la discriminación directa o indirecta, atenta al libre desarrollo de las mujeres; por tal razón la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, reconoce el aporte de las mujeres a la sociedad por medio del ejercicio no discriminatorio en las esferas de la educación, el empleo, la atención médica, la capacitación jurídica y relaciones familiares.

Para que la ejecución de este decreto sea verídica, el presidente concreta la creación de un comité, que con las funciones de velar por el cumplimiento, desarrollo e implementación de nuevas y mejores formas de custodiar la no discriminación hacia la mujer, se busque por medio de la interdisciplinariedad, la participación de los Ministerios de trabajo, seguridad social, Ministerio de justicia, educación, salud e ICBF; con el fin de que la difusión de nuevas ideas y su inserción en la sociedad promuevan en todas las esferas socio-culturales y dimensiones de la mujer, una versátil extensión nacional.

3.2.5.2. Constitución Política 1991

Siendo la ley máxima del país, en su contenido se especifican los principales derechos y deberes, definiendo a la vez la estructura y organización del Estado con el fin de dar cumplimiento a cada uno de los artículos allí estipulados. En lo concerniente con el género y previendo la histórica convocatoria para reformular la constitución de 1886, se precisan unos “avances” en cuanto a la equidad de género. Así, los Art 13 “Igualdad ante la ley y las autoridades”, Art 40 “Derechos del ciudadano y garantía para la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de la administración pública”, y Art 43 “Igualdad y protección a la mujer”, se recalca la necesidad de una igualdad entre hombres y mujeres, donde la participación pública compete a cada integrante de la sociedad colombiana sin diferenciación o discriminación por el sexo.

Art. 43: “La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación. Durante el embarazo y después del parto gozará de especial asistencia y protección del Estado, y recibirá de éste subsidio alimentario si entonces estuviere desempleada o desamparada. El Estado apoyará de manera especial a la mujer cabeza de familia”. (Constitución Política. 1991)

Estos planteamientos se apoyan en la posibilidad de derrocar los ordenamientos simbólicos altamente excluyentes donde “la participación del movimiento social de mujeres dentro del Estado es una alternativa, admitiendo que el Estado patriarcal no es monolítico y todopoderoso que puede alterar su lógica según requerimientos de las diferentes fuerzas y coyunturas que requiere para su reproducción.” (León, M. 1993), entonces más que necesario, es justo que las mujeres participen de la esfera pública **siempre han pertenecido** a ella, contrario a lo que han creído y estipulado los sistemas estatales, políticos, económicos y hasta religiosos al hablar constantemente de la integración, inclusión e incorporación de la mujer a la sociedad.

3.2.5.3. LEY 294 DE 1996. Prevenir y sancionar la violencia intrafamiliar

Por la cual se desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar.

Hablar de esta ley explícitamente en el contexto colombiano, implica revelar que la violencia intrafamiliar ha sido efecto y causa de las simbolizaciones arbitrariamente culturales impuestas desde el nacimiento, donde el hombre procede con naturalidad como dueño y señor de las cosas, personas y el mundo; y la mujer es subyugada a obedecer. Del mismo modo sistemas sociales como la religión, han perpetuado tal efecto de inferioridad y superioridad dotando de herramientas al sexo con “poder” para no permitir otras posibilidades de convivencia.

De manera que, aunque esta ley evidencie un retraso en conformidad con los “compromisos” establecidos en las conferencias internacionales, los efectos de inequidad siguen estando en tela de juicio; lo anterior ha de ser un “paso” si se obtiene su efectivo cumplimiento como sanción a las conductas violentas producidas en los núcleos familiares en

las que reiterativamente son afectadas las mujeres. Para tal cumplimiento, esta ley creó mecanismos de protección especial, procedimientos de asistencia a víctimas del maltrato y el desarrollo de una política de protección familiar.

Citando a León, M (1993) “Los proyectos de bienestar concentran su atención en la mujer como responsable de la reproducción o de lo social doméstico. Entre ellos se cuentan los proyectos de subsistencia, tales como huertas caseras y los de bienestar familiar..., nutrición, mejoramiento del hogar, comedores populares y organización de la comunidad para atención al menor.” La reformulación de este artículo de la Constitución Política de 1991, lleva a pensar en una dicotomía público/privado; *público* si se concibe esta ley como parte del desarrollo dando luz a una problemática evidente en relación con la mujer y el contexto colombiano o *privado* al seguir mitigando la participación de la mujer en el ámbito público enfocando sus problemáticas desde el espacio socialmente asignado: el hogar o esfera doméstico - privada como es nombrado en las políticas estatales.

En consecuencia, las contradicciones entre el discurso y la realidad brillan con luz propia, dejando interrogantes en cada uno de los avances ¿Desarrollo o alteración de la subordinación? ¿Dónde está la voz de la mujer en las políticas? ¿Qué entiende por género la política nacional?

3.2.5.4. Política pública mujeres constructoras de paz y desarrollo

Como parte del primer y segundo periodo de gobierno de Álvaro Uribe, se creó la política pública “Mujeres constructoras de paz y desarrollo” precisando ocho áreas para su garantía: **educación y cultura, empleo y desarrollo, salud sexual y reproductiva, salud, participación política, violencia contra las mujeres, comunicación y fortalecimiento institucional, mujer rural.**

Para llevar a cabalidad el cumplimiento de cada uno de los ocho énfasis, fué necesario hacer un examen de los obstáculos para el avance de las políticas públicas para la equidad, entre los más importantes y que cimentan las barreras de desigualdad está la perduración de “factores culturales que influyen en la concepción y la aplicación de las normas, pues la cultura condiciona la posibilidad de cambios que avalen una intención clara a favor de la eliminación de las inequidades que enfrentan las mujeres” (Presidencia de la República.

2003). Lo que implica por parte de todas las instituciones sociales, un mayor seguimiento y lectura de la situación actual de la mujer, para tal fin, este plan de desarrollo trajo consigo la posibilidad de fortalecer la institucionalidad de los organismos que se encargan de la incorporación de políticas para la mujer.

Para el espacio que compete con esta investigación, se tiene como objetivo del enfoque Educación y Cultura:

“Gestar un cambio cultural en la formación de valores, de actitudes y de comportamientos que contribuya, a construir una sociedad más equitativa para mujeres y hombres; dar un enfoque de género a la educación para trabajar en la consolidación de la democracia” (Presidencia de la República. 2003)

Este fin es concordante con la oportunidad de acercar la investigación a campos del conocimiento remotos a nivel nacional, impulsando desde diversas aristas la participación, visibilización, reivindicación y estabilidad de los derechos de las mujeres, adjuntos con un fin formativo amplio que garantiza su inclusión a campos sociales de los cuales ha sido tradicionalmente excluida.

En este sentido, la política busca responder a la necesidad de corregir los desequilibrios en cuanto a relaciones y oportunidades de desarrollo tomando como base acuerdos internacionales, leyes y decretos a fines con la situación de la mujer en que la que se siguen adjudicando subvaluaciones donde su espacio es el hogar y la paupérrima lectura de su condición social a base de estudios y cifras que no permiten visualizar el fomento e impacto de la participación de las mujeres en la vida social, política, económica, y cultural, lo que impide el paso a la construcción de relaciones de equidad entre mujeres y hombres.

3.2.5.5. LEY 823 DE 2003. Por la igualdad de oportunidades para las mujeres

Por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres. Fundamentándose en el reconocimiento de la igualdad jurídica, esta ley proporciona en vía al respeto y la dignidad humana, igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en el territorio nacional. Para tal fin se proyecta:

“Promover, garantizar y eliminar los obstáculos que impiden a las mujeres el ejercicio pleno de sus derechos; incorporando a las políticas y acciones de equidad de género estos cambios pertinentes con la situación actual de la mujer”. (Alcaldía, 2003)

Por tanto, a través de catorce artículos se dispone un panorama que cobija las intenciones del colectivo de mujeres, con el fin que se dé cobertura al espacio laboral, salud e incluso educación, no sólo con la proyección de empoderar a las mujeres sino al colectivo social en general, pues sólo de esta forma se gozará de un amplio revestimiento socio-cultural hacia la equidad de oportunidades.

3.2.5.6. LEY 984 DE 2005. Hacia la aprobación del cambio contra la discriminación

Por medio de la cual se aprueba el Protocolo facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999.

Teniendo en cuenta la incidencia internacional existente en el país, a razón de los avances, diálogos, convenciones e incluso leyes que se han promovido universalmente, es que se acoge la CEDAW para Colombia como la posibilidad para avanzar en lo concerniente con la equidad de género. Quedando en esta ley consignados los pasos a seguir, los tratados internacionales y las proyecciones del estado parte “Colombia” hacia la consagración de un territorio libre de violencia y discriminación hacia las mujeres.

Sin embargo, vale la pena aclarar que lo estipulado internacionalmente en la CEDAW, es apropiado y digerido por el Estado colombiano bajo lecturas totalmente contrarias, oponiendo que el ideal de la conferencia sea adoptado a plenitud y cabalidad de las necesidades sociales vigentes; en este caso no se trata sólo de una integración de las mujeres al círculo social o el mejorar su nivel de vida; ellas siempre han estado en la construcción histórico cultural a pesar de su invisibilización. **Se trata de una transformación de las simbolizaciones socio-culturales que dilatan la posibilidad y alcance de la equidad de género.**

3.2.5.7. LEY 1257 DE 2008. Desde la normatividad pública contra la discriminación

Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.

Con el fin de erradicar la violencia hacia las mujeres esta ley en lo concerniente con las medidas educativas propone:

- 1) “Velar para que las instituciones educativas **incorporen la formación** en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres como parte de la cátedra en Derechos Humanos.
- 2) Desarrollar políticas y programas que contribuyan a sensibilizar, capacitar y entrenar a la comunidad educativa, **especialmente docentes**, estudiantes y padres de familia, en el tema de la violencia contra las mujeres.
- 3.) Diseñar e implementar medidas de prevención y protección frente a la **desescolarización** de las mujeres víctimas de cualquier forma de violencia.
- 4) Promover la participación de las mujeres en los programas de habilitación ocupacional y formación profesional **no tradicionales** para ellas, especialmente en las ciencias básicas y las ciencias aplicadas”. (Alcaldía. 2008).

Para garantizar el cumplimiento, que como estrategia educativa es fiel al desarrollo de la comunidad, es indispensable que existan medidas de protección, aseguramiento y atención, que como conductos reguladores podrán ser expuestos en los espacios educativos para su conocimiento y ejecución. De ahí que no sólo el conocimiento, sino también el diálogo y coherente accionar en pro y mano a mano de las políticas públicas, establezca campos hacia el cambio y empoderamiento de otras construcciones simbólico-culturales hacia la equidad de género.

3.2.5.8. Lineamientos de la Política Pública Nacional de equidad de género para las mujeres

Reconociendo a las mujeres como actores sociales que contribuyen al desarrollo del país en todos los ámbitos, ha sido menester de esta política la intervención sectorial y multisectorial, con el don de fortalecer y transformar institucional y culturalmente las

prácticas que contribuyen a diversas formas de discriminación impidiendo que el ejercicio de los derechos de las mujeres pueda ser llevado a plenitud.

Para tal fin de llevar a cabo la equidad de oportunidades, aún más en un país que le apuesta a la paz, se conducen acciones que permitan la superación de las inequidades de género que afectan a las mujeres, para ello la creación de ocho ejes transversales que permitan el cabal direccionamiento al cambio: 1) Autonomía económica e igualdad en la esfera laboral y del cuidado 2) Construcción de paz 3) Participación en los procesos de toma de decisiones y en las esferas de poder 4) Salud integral y derechos sexuales y reproductivos 5) **Educación de calidad con enfoque diferencial y acceso de las mujeres a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones** 6) Territorio, hábitat y medio ambiente 7) Gestión pública, desarrollo institucional, y transformación cultural y comunicación como ejes transversales de la Política 8) Los lineamientos del Plan integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia.

En lo que compete a esta investigación el eje de *Educación de calidad con enfoque diferencial y acceso de las mujeres a las tecnologías de la información y las comunicaciones* profundiza en que niños/as:

“Tengan las mismas oportunidades para ir a la escuela, que sean educados en ella con métodos pedagógicos y planes de estudios exentos de estereotipos, y que reciban orientación y asesoramiento escolares sin desviaciones sexistas. La plena igualdad supone también una duración idéntica de la escolaridad, así como la adquisición de los mismos conocimientos y títulos académicos, y, en un plano más general, idénticas oportunidades de empleo e ingresos a igual titulación y experiencia” (Unesco, 2003 citado en Alta consejería presidencial para la equidad de la Mujer, 2012).

Para ser esto un hecho tangible, sigue siendo latente la preocupación derivada de la segregación de géneros en la educación de niñas y niños, ya que son expuestos a fines clasificatorios y totalmente contrarios, siendo equivalentes estas medidas en un futuro a mejores o peores sueldos, oportunidades laborales o futuros prósperos. Ante esta situación el MEN (2013) en concordancia con lo estipulado por la política propone “que los aprendizajes en el aula trasciendan la calificación, de tal forma que sean útiles al proyecto de vida de los

estudiantes”. Esto para posibilitar tanto el acceso como la permanencia de la mujer en el espacio educativo.

Sin embargo, la falta de capacitación y sensibilización docente respecto al género ha dejado sin herramientas pedagógicas la posibilidad de transformación, repercutiendo este lamentable hecho en la reproducción desmesurada de estereotipos, creencias y encajonamientos en lo que respecta ser niña/niño, hombre/mujer; destinando a las nuevas generaciones tanto de docentes en formación como a sus futuros/as estudiantes, a un ejercicio ilusorio donde las leyes encaminan el cambio, pero en la realidad se sigue el camino de las prácticas socio-culturales generacionalmente y convencionalmente aceptadas. Por lo tanto, la pregunta por la incidencia de la perspectiva en género no se hace esperar como llamado a la solución.

3.2.5.8.1. Conpes Social 161 Nacional (2013). Plan de acción y proyección

El conpes es el documento que desarrolla los lineamientos para *la política pública nacional de equidad de género para las mujeres* donde se precisa un plan de acción para el periodo 2013-2016 como plan integral para garantizar una vida libre de violencias. Acoge herramientas conceptuales de igualdad y no discriminación, el análisis de género y el enfoque diferencial de derechos; que en un conglomerado aluden al concepto de equidad.

Desde una lógica diferencial se busca la inserción social de relaciones equitativas para el ejercicio efectivo de los derechos de las mujeres desde el reconocimiento de los sujetos en su diversidad, para ello han de estar presentes seis ejes transversales como medidas que cobijan y aseguran un cambio social: 1) Construcción de paz y transformación cultural, 2) Autonomía económica y acceso a activos, 3) Participación en los escenarios de poder y de toma de decisiones, 4) Salud y derechos sexuales y reproductivos, 5) Plan integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencias y sin lugar a duda 6) “**Enfoque de género en la educación** que muestra su insuficiente aplicación, y por tanto la relevancia de que el sector educativo visibilice la incorporación de este enfoque en sus procesos institucionales a través del Plan integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencias” (CONPES. 2013)

Cada eje transversal ahonda en una lectura con lentes de género y las mujeres, con el fin de promover la equidad “como dimensión impostergable de la equidad social y como tema de política y responsabilidad gubernamental” (CONPES. 2013). Para lo que compete en esta investigación, es necesario rescatar cómo está siendo entendido el enfoque de género en educación desde los lineamientos para la política pública y hacia dónde dirigen la transformación. Así, siendo una política mediada por el sector económico como sinónimos de cobertura y calidad, se asume que la mujer en cifras ha alcanzado una alta cobertura educativa en relación con los hombres; sin embargo vale la pena preguntar en ¿qué condiciones? no obstante, en cuanto a resultados en pruebas estatales como Saber 11 se demuestra un menor desempeño por parte de las mujeres en áreas del conocimiento como matemáticas y las denominadas “ciencias duras del conocimiento”, quizá como consecuencia de aquella calidad desigual que promueve el Estado en la educación.

A razón de lo anterior, se origina posteriormente en la educación superior lecturas de realidad desiguales en cuanto a elecciones de carrera a pesar que;

“Hace parte de la elección individual, la orientación vocacional y del proyecto de vida de las personas, resulta **relevante promover** la participación de las mujeres en **profesiones no tradicionales** y en las cuales tienen una baja representatividad con el fin de contribuir a la disminución de la discriminación laboral.” (CONPES. 2013).

Teniendo en cuenta que socialmente son afines y fijas atribuciones que dirigen a mujeres al estudio de las ciencias humanas o campos de saber cómo sinónimo de vocación maternal y los hombres a ciencias “duras” del conocimiento; estas disparidades han de ser un punto sensible en el análisis de género en la educación, pues retoman todas las variables sociales que han contribuido a ese sesgo de desigualdad.

De igual manera, también es cuestión latente en el ámbito educativo lo que concierne con la formación docente en el campo de género según el lineamiento y mano a mano con la realidad, se afirma una falta de sensibilización del personal docente con respecto al enfoque de género, lo que permitiría fomentar prácticas incluyentes como:

“La implementación de un lenguaje no sexista, la supresión de materiales y contenidos con sesgo de género, la promoción de la participación igualitaria por parte de hombres y mujeres en todas las áreas del conocimiento, el estímulo al trabajo en

grupos mixtos y la incorporación de contenidos curriculares que fomente la igualdad, capacidad, libertad y autonomía de los sexos en el marco de los derechos humanos” (CONPES. 2013)

Es a través de acciones afirmativas, en este caso desde la educación y con miras a la formación de formadores, que se intenta velar por la inclusión del enfoque de género en el diseño de las políticas públicas que contribuyan a una real garantía de transformación social, ejercicio y goce equitativo de los derechos. Por lo tanto, son objetivos tácitos para el logro y accionar de estas acciones afirmativas en el campo de la educación:

“Incorporar, fortalecer e incluir el enfoque de género en los lineamientos y los referentes pedagógicos que promuevan reflexiones en torno a las concepciones e imaginarios del rol de las mujeres desde el contexto educativo”. (CONPES. 2013)

En consecuencia, los lineamientos de la política pública brindan un panorama con facultades al cambio e inserción de nuevas perspectivas que amparan desde la educación, el ámbito social; fomentar prácticas pedagógicas que desde el análisis de género viabilizan nuevas dinámicas en correlación al contenido pedagógico, lenguaje, materiales e incluso políticas próximas que irán encaminadas al encuentro de la equidad y erradicación de los sesgos jerárquico-sexuales.

3.2.5.8.2. ABC de los derechos de las mujeres en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018

Este documento hace parte del plan nacional de desarrollo 2014-2018 “todos por un nuevo país” aprobado el 9 de junio del 2015. Con el fin de acercar con mayor precisión qué pasa con el género en esta proyección, se crea esta cartilla como un ABC de los derechos de las mujeres, precisando con exactitud elementos especialmente relacionados con el empoderamiento, la igualdad de género y la construcción de la paz.

A partir de los trabajos de incidencia que tuvieron diversas mujeres en el territorio nacional se dio paso a **incluir** los intereses del colectivo de mujeres a este plan de desarrollo, con el fin de concebir perspectivas con equidad de género en el territorio nacional; entendiéndose la equidad como una visión de desarrollo humano integral en una sociedad con

oportunidades para todos y todas. Por tanto, el plan intenta desarrollar analíticamente las problemáticas adjuntas a la mujer y las brechas de desigualdad para reivindicar su papel en la sociedad y garantizar la movilidad sin señalamientos en la gestión pública, salud, trabajo, economía, cultura y política.

Para este fin, fue preciso definir qué es género, entendiéndose este como el entramado sociocultural para definir qué es lo masculino o qué es lo femenino, lo que viabiliza la profunda importancia de leer lo social desde el género, para ello *la perspectiva de género* porque permite:

“Reconocer que existen relaciones de poder que se dan entre hombres y mujeres y que en general son favorables a los primeros y discriminatorias para las mujeres”. (ONU Mujeres. 2015)

Lo anterior permite vislumbrar estas tres características reconocibles del análisis desde el género a la educación, con el fin de prolongar experiencias adjunto a los intereses de otras políticas públicas por ejemplo la Ley 1620 del 2013 generando en los espacios escolares una mejor convivencia con énfasis igualitario no discriminatorio, en pocas palabras son esfuerzos conjuntos los que acondicionan un mejor ahora y mañana, equilibrando las cargas jerárquicas aprendidas y reproducidas generacionalmente, se trata entonces de una posibilidad “un volcamiento” a las barreras y brechas impuestas.

Sin embargo, todo posible cumplimiento depende de la lectura, análisis e interpretación a luz de la realidad de las propuestas que lleva consigo la política pública para la mujer y equidad de género.

3.2.6. CONTEXTO INSTITUCIONAL

3.2.6.1 Proyecto Educativo Institucional Universidad Pedagógica Nacional.

Respecto a los avances institucionales, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad comprende la “formación del maestro como pensador crítico, trabajador del conocimiento, agente de cambio y ciudadano responsable” (UPN. 2010), disponiendo un campo a favor de la formación: *La lectura de realidades e innovación a razón del quehacer*

pedagógico, por lo que responder a las problemáticas y transformaciones sociales vigentes, se convierte en un fin y camino *en y para* la formación de formadores.

De manera que la pluralidad que acoge la formación ha sido sinónimo de inclusión y diversidad, siendo imprescindible “iniciar un proceso de cambio y mejora en el cual la diversidad constituye su fundamento, para poder vivir en espacios de convivencia en el marco de una sociedad democrática”(UPN 2010); para la democratización de la formación es entonces indispensable entablar diálogos con la equidad e igualdad de oportunidades para todos/as las personas que cohabitan la universidad, con miras a expandir los avances investigativos creados y vividos, al ámbito social como factores de innovación. Es por esta razón que la Universidad es un espacio incluyente, pedagógico y autónomo que propicia la investigación como:

“componente fundamental de la academia y constituye un ámbito de formación y producción de conocimiento. Se ocupa de proponer y contrastar teorías y prácticas curriculares, éticas, epistemológicas, pedagógicas y didácticas, en la enseñanza y aprendizaje, a la vez que forma los sujetos propios de ese devenir”. (UPN. 2010)

El enlazar la formación con el carácter inherente de la investigación, genera lazos nacionales al estar la pedagogía inmersa en el desarrollo de las políticas públicas, lo que conecta al docente en formación con una percepción macro y micro de lo que puede llegar a incidir su quehacer en el ámbito cultural, económico, pedagógico (...) al generar diversas formas de leer, crear y palpar la realidad. Lo anterior, demuestra un total interés por parte del PEI por incursionar vías al cambio sin alterar el enfoque indiscutible de la Universidad: el quehacer pedagógico formativo.

3.2.6.2. Proyecto curricular Licenciatura en Educación Infantil. Una lectura desde la perspectiva de género

Antecediendo la potencialidad e interés de la Universidad por desarrollar acciones que garanticen la vivencia plena de la diversidad, innovación y formación desde la investigación; de los objetivos curriculares para la Licenciatura en Educación Infantil, se rescatan los siguientes:

- 1) Fomentar una **aproximación crítica** a las políticas que enmarcan el quehacer educativo a nivel nacional, regional, local e institucional y a los procesos educativos en marcha, así como el impacto de sus propias intervenciones como maestro. (UPN, 2011)
- 2) Cualificar la implementación de modelos pedagógicos a través del desarrollo de Proyectos de **carácter investigativo**. (UPN, 2011)

En contraste con la realidad y para dar luz a la perspectiva investigativa, la Licenciatura en Educación Infantil estructura su formación a través de dos ciclos: Fundamentación y Profundización en los cuales se resaltan los siguientes ejes: Formación pedagógica y didáctica, formación lingüística y formación disciplinar e investigativa. Ejes que sin lugar a duda y con mayor incidencia en la investigación, han de prestarse a la transformación mano a mano de las necesidades vigentes en el ámbito social, formativo y pedagógico; siendo este un punto en auge hacia la examinación de 1) ¿Qué sucede con las investigaciones acorde a los avances sociales? 2) ¿De qué manera incide el quehacer del educador/a infantil en la metamorfosis no sólo del sistema social sino formativo? y; 3) ¿Qué sucede con la formación de formadores en pregrado y sus alcances investigativos?

Por esta razón, el rescatar el carácter formador de la Universidad desde un énfasis crítico como agente de cambio y característica inherente del maestro, ha de ser transversal con los planteamientos de la malla curricular del programa, trastocando cada uno de los espacios de formación, de tal manera que estén propensos a la transformación y viabilidad no solo teórica sino práctica de nuevas formas de leer la formación docente y el objeto de estudio de la licenciatura: Las infancias. En esta medida sería necesario y oportuno encontrar dentro de la malla curricular espacios que orienten un enfoque diverso y cercano a nuevos campos investigativos como el género- etnia- interculturalidad, en el conglomerado de la diversidad, pues dotarían de nuevas perspectivas y lecturas tanto a la formación como la vinculación social del quehacer e incidencia del Educador/a Infantil.

Del mismo modo, una lectura acerca de la situación actual en el espacio formativo, que deriva del alto porcentaje de matrícula femenina para este Programa, se hace necesario enfatizar diversas preguntas que desde la cotidianidad trastocan en la invisibilidad o naturalización del componente de género en la actual formación del programa en Educación Infantil ¿Están siendo reflejados los estereotipos en la licenciatura? ¿Existe un desinterés por

la cuestión? ¿Qué sucede con las masculinidades o nuevas identidades en la formación? ¿Se ha realizado la pregunta por el cambio e incluso por la actual situación?

3.2.6.2.1. Feminización de la profesión docente

Como problema clave dentro del proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Infantil se ha de visualizar la alta matrícula de mujeres que tiene este programa, aspecto que no sólo es evidenciado en la Universidad Pedagógica Nacional sino en el territorio nacional. Lo que permite seguir el paso a paso de qué se oferta y qué carreras son de preferencia para las mujeres, sin olvidar los sesgos de género que siguen vinculando a futuros predeterminados, tanto a mujeres como hombres, pues estos últimos si han de optar por esta carrera o aquellas que hacen parte “inherente - femenina” son señalados por que no están siguiendo la “norma” de los contrarios genéricamente establecidos por el entramado sociocultural.

Precisar qué sucede con la formación de formadores y su declive en la matrícula igualitaria, ha sido efecto y necesario análisis de las asignaciones históricas arbitrarias que han marcado, desde el imaginario social a la profesión docente, como reflejo de la mujer - cuidadora, haciendo que en el ejercicio de su profesión sea latente y sutil el sesgo de desigualdad, tanto que llega a naturalizarse. Así, es posible contrastar con la actual matrícula de la licenciatura que no se trata de un hecho casual o no investigado el efecto simbólico - social que tiene la mujer: “el instinto maternal” “la delicadeza” o “el cuidado de los y para los otros” en la contemplación de su espacio privado.

De manera que en el ejercicio de profesionalización y expansión de la profesión docente a sujetos “no determinados como actores sociales” el caso de las mujeres, se contempla que “No es de extrañar que la “salida” del espacio privado protagonizado por la mujer haya sido hacía trabajos en los que hay que desempeñar iguales o similares funciones y poner en marcha idénticas o parecidas habilidades a las necesarias, permitidas y consideradas típicas femeninas” (Ruiz, J, & Zabal, M. 1994). Es decir, la reproducción de los imaginarios socialmente aceptados y digeridos con naturalidad, ha hecho que estos toquen las puertas de la formación, en este caso de formadores, para presenciar un panorama desigualitario, donde la misma formación no cuestiona, válida y prolonga aquellas asignaciones que desde la inequidad han sido la base jerárquica de la desigualdad de género; de ahí que no sea de

extrañar, que tanto hombres como mujeres bajo los destinos prefijados, no tengan elección alguna en relación con sus futuros, gustos, necesidades e incluso lecturas de realidad.

En tanto que propician lecturas divergentes - inequitativas desde el ángulo de mujer, prefijando que su presencia en algún espacio público es sinónimo de subvaloración “La mayor o menor presencia de mujeres puede ser indicativo de una pérdida de prestigio social, de la precarización del empleo” (Ruiz, J, & Zabal, M. 1994). Por esta misma razón, es que bajo los imaginarios de superioridad e inferioridad de los sexos, se prolonga una abismal lectura y división no sólo del trabajo sino de la comprensión social acerca de la profesionalización, en este caso docente, pues las mujeres siguen siendo sobre-representadas en algunas carreras como la Educación y la Salud, reconociendo que han sido unas de las primeras profesiones en las cuales se permitió el acceso de las mujeres al mundo laboral.

Lo que permite afirmar que el orden social de los sexos, ha hecho que en los procesos de socialización y “a lo largo de su vida escolar, suelen ser estimuladas por parte de sus padres, profesores y compañeros a seguir ciertas carreras y descartar otras, reconociéndose siempre hacia las carreras tradicionalmente femeninas” (Marrero, A. 2006), ejemplo de ello, la creación de Escuelas Normales o Institutos para Señoritas, este último como característico paso para la creación de la Universidad Pedagógica Nacional. Por esta razón, es menester de esta investigación promover análisis críticos en relación con la situación actual de la formación docente, aún más cuando la tendencia a su general feminización es cercana, poco analizada y reproducida año tras año en diversos espacios e instituciones sociales.

No obstante, siempre han de existir rutas alternas que lideren el cambio en este caso Murillo 1990 citado por Ruiz, J, & Zabal, M. 1994 propone: “la deslealtad a tres órdenes familia, rol, género, como respuesta a la situación de dominación en que se desenvuelve el trabajo y la vida de la mujer”; pues finalmente es desde y para las mismas instituciones sociales que se invisibilizan las fronteras impuestas por los imaginarios sexuado-culturales, que demarcan en la profesión docente: 1) Precarización 2) Naturalidad femenina 3) Constructo social inamovible. En consecuencia, todo nexo con la perspectiva de género ayudará a un mejor análisis de esta situación desigual y a la realización de acciones afirmativas que enmarquen un progreso al actual ilusorio de neutralidad y equidad.

3.2.7. Una lectura concreta hacia las acciones afirmativas

Luego de este recorrido histórico que acoge un panorama desde lo macro hasta lo micro (contexto internacional - contexto institucional), es necesario hacer unas precisiones acerca de cómo está siendo entendido el género en la sociedad, qué aspectos logra acoger la Universidad Pedagógica Nacional en pro de la movilidad conjunta desde la perspectiva de género, y por supuesto, qué acciones afirmativas se pueden emprender como mejoramiento y senda hacia la equidad.

Así, las políticas dan cuenta de un total esfuerzo del movimiento de mujeres, que como parte de su reconocimiento como actoras sociales, logran incidir en el debate público social, logrando que este movimiento tenga una visibilidad y legitimidad al dar luz a la(s) singularidad(es) de sus experiencias sociales, que son característicamente diferentes a las de los hombres; esto último logra apuntar a la equidad, en el sentido que sí son descritas las diferencias que hacen de la mujer un ser no encajable en el mundo androcéntricamente aceptado; sin embargo, es evidente que las políticas se quedan cortas en la explicación e interpretación de estas diferencias en la esfera pública.

Lo anterior, radica en el juego semántico que se da al concepto de género, al acercarlo o limitarlo como sinónimo de mujer y sus problemáticas; más no como un debate cultural que compete a que todos/as estén inmersos en las lecturas que han opuesto viabilidad al cambio y transformación de las relaciones entre hombres y mujeres que immortalizan la desigualdad, de manera que:

“Aceptar cambios en la representación de lo femenino y masculino en los sistemas de relaciones y prácticas genéricas, conmueve no sólo la situación de la mujer sino que pone en revisión los contenidos atribuidos a la masculinidad y las prácticas sociales asociados a ella”. (Guzmán, V. 1998).

En este sentido, lo políticamente justo es que el entramado socio-cultural deba incidir en la institucionalidad, pues la lectura unidireccional del género limita un cambio coherentemente multidimensional; no sólo se trata de incluir - igualar, sino reivindicar analíticamente los papeles sesgados oprimidos y opresores que han tenido que ejercer tanto mujeres y hombres; estas lecturas lograrán que el hablar de género no se asuma sólo como

homólogo de mujer; al contrario, se hará necesario el paso y lectura del conglomerado sociocultural: simbolizaciones, prejuicios, estereotipos, culturas.

Aunque no se niega el amplio avance normativo y jurídico que profundiza en la eliminación de la discriminación contra la mujer y la búsqueda de equidad, no obstante, es necesario aclarar si son políticas que apuntan específicamente al género o al reconocimiento de las problemáticas actuales de las mujeres en busca de una “neutralidad”. Para ello es preciso rescatar dos enfoques que han trastocado las políticas públicas, por un lado **Mujer En Desarrollo**:

“Se ha identificado que el enfoque MED, en las políticas públicas de equidad de género en Colombia, instrumentalizó a las mujeres para el logro de objetivos económicos y sociales, haciendo énfasis en el **rol tradicional** de madre y ama de casa, lo cual se convirtió en sustento de programas materno-infantiles coordinados por secretarías de salud o bienestar social. (Ruiz, A. 2009).

Aquí es donde la cuestión por el género se quebranta en una coyuntura contradictoria, estando la mujer a pesar de su “progreso y reconocimiento” en la esfera pública, destinada aún como “cabeza única e irremplazable” frente a “tareas” que socialmente se le han atribuido por el hecho de ser mujer; de esta forma, las políticas públicas tienden a mitigar la violencia intrafamiliar, el cuidado y la sexualidad, la generación de trabajo dividido, la educación comparable en cifras con los hombres, entre otros tantos indicativos, que hacen que la pregunta por la subyugación se aparte del análisis de su reproducción alternada o alterada con las políticas públicas.

En este sentido, se “busca satisfacer las necesidades, sin cuestionar el papel de subordinación de la mujer, o necesidad llamada estratégica. Se señala que además de atender necesidades prácticas, los proyectos pueden formar una conciencia que busque relaciones más equitativas entre los géneros.” (León, M. 1993). Esta lógica que pasa por lecturas blandas de la realidad, llama la atención en países como Colombia con alto arraigo patriarcal, pues desestabilizar la resistencia al cambio ha sido una tarea coyuntural ardua, siendo las lecturas de contexto sesgadas; por ejemplo; respecto de la participación de la mujer áreas sociales, condicionándola a no “descuidar” el ámbito doméstico, justificando plenamente su aislamiento al espacio privado y el hombre a su opuesto el público.

A lo anterior, el enfoque de **Género En Desarrollo** toca las puertas de las proyecciones tanto internacionales como nacionales con el fin de “buscar la satisfacción de las necesidades prácticas de las mujeres y sus derechos económicos y sociales, con fundamento en la teoría de que el desarrollo no favorece a hombres y mujeres por igual” (Ruiz, A. 2009) aquí la búsqueda de igualdad pero no de equidad, radica en la invisibilización de la mujer y su empoderamiento social, pues a pesar que es “inmersa en la esfera pública” aún debe responder por el contexto socialmente asignado el “hogar”, dejando así en cada una de las políticas enfoques destinados y prefijados a la *naturalidad del ser mujer* en la sociedad colombiana.

Se ha de concluir previamente que desde el análisis de las políticas públicas nacionales, según (Ruiz, A. 2009)

“Han generado pocos cambios significativos en las condiciones de vida de gran parte de las mujeres colombianas y no han podido eliminar la desigualdad e inequidad de género que existe en Colombia. Por el contrario, estas políticas se han enmarcado en modelos de oferta política y anticipación que privilegian como “agente motor” a las autoridades públicas caracterizadas por lógicas masculinas y androcéntricas”.

Arduas contradicciones permean a los avances normativos que dirigen las acciones en todos los ámbitos sociales, la educación, economía, cultura, religión, entre otros; los que han quedado paralizados por la imposibilidad de dar lectura interpretación y realidad a letras plasmadas como utópico cambio.

Mientras tanto, sigue siendo de interés institucional cambiar estas paradójicas realidades nacionales al menos desde y para la formación, con el fin de expandir otras posibilidades de relación mano a mano de la perspectiva de género, por esta razón se rescatan las investigaciones y el interés temprano de incluir una Mesa de género en la Universidad o el hecho de que en el Plan de Desarrollo Institucional 2014 -2019 exprese que:

“La Universidad no es indiferente a los grandes problemas del país, en particular aquellos que se expresan y se reproducen en el sistema educativo como la inequidad social y las diferentes formas de desigualdad y discriminación social, sexual, étnica y de género”.

Es decir, está la puerta abierta al análisis desde la inherente característica crítica del-la formador(a) al cambio, reflexión e innovación de prácticas que desde su formación hasta su ejercicio profesional le permitan una asequible convivencia en equidad. Para este fin, han de adelantarse con mayor frecuencia y fluidez investigaciones y espacios educativos acerca del género en la sociedad, en la infancia y la formación de formadores, que sin lugar a duda ampliarán las lecturas de las necesidades prácticas, metodológicas, pedagógicas y estratégicas para el empoderamiento en y para la formación desde la transformación de las actuales resistencias culturales.

3.3. TRANSVERSALIZACIÓN: UNA APUESTA COEDUCATIVA EN MIRAS DE TRANSFORMACIÓN

A partir de las lecturas que sobre género y formación, ha de precisarse la mirada respecto de las políticas públicas a nivel Internacional y Nacional, las que evidencian un resultado de desfavorable orientación e incluso desconocimiento y poca incidencia en el ámbito Institucional de la UPN, de allí es que urge dar paso a una posibilidad que busque ponderar los procesos de género *en y para* la formación, que en apuesta hacia la configuración de acciones afirmativas, reafirmen la perspectiva de género como puerta y panorama apto tanto para la formación de formadores, como de su continuo proceso de profesionalización. Así, se espera que a partir del estudio de esta categoría de transversalidad o Mainstreaming (transversalización de la equidad de género) se provean rutas que desde su conceptualización, hasta su incidencia en los espacios de formación, permita dar luz a la posibilidad de reconfigurar las nociones naturalmente aceptadas e in-cuestionadas sobre género en los procesos educativos.

3.3.1. Mainstreaming: Transversalización de la equidad de género

Hablar de *Mainstreaming* o su traducción en español: *Transversalización de la equidad de género*, implica reconocer una trayectoria histórica, que acogida a las diversas conferencias impulsadas por las Naciones Unidas como análisis del mundo con lentes de género, han de seguir un paso a paso desde la incidencia de la mujer en el ámbito público - social, hasta la consolidación de espacios, veedurías y oficinas para la mujer; siendo posible tantear una perspectiva, conexión y creación de nuevas políticas públicas que atemperen la inequidad de género.

Con el enfoque MED (Mujer en desarrollo) fomentado con prolongación inconclusa en cada país previo a la Conferencia de 1985 en Nairobi, nace la preocupación por integrar a las mujeres en la esfera público - económica en busca de nuevas formas de auto-sustento, economía y desarrollo; sin embargo, se olvidó analizar con detenimiento la esfera de desarrollo y las implicaciones discriminatorias y desiguales que aún confinaban a la mujer a la reproducción, cuidado y trabajos vulnerables. A pesar de ello, “En los países de América Latina, el enfoque MED tuvo impacto en las primeras oficinas de la Mujer que se crearon en

la región, con el objetivo de favorecer la participación de las mujeres en los procesos de desarrollo” (Rigat-Pflaum, M. 2008).

Estos avances halaron la oportunidad de nuevas y necesarias lecturas y preocupaciones que con precisión fueron retomadas en la Conferencia Mundial de la Mujer de Nairobi (1985), donde se cuestionaron los papeles asignados a las mujeres confinados al servicio social-privado y que con bastante inquietud eran/son relegados como problemas exentos de análisis o confinados a un aislamiento del espacio social. Surge de esta manera en el marco de la cooperación y coherencia para el desarrollo de las Naciones Unidas y esta conferencia el enfoque de GED (Género en desarrollo) con el cual se intentan recoger las experiencias de marginalización de las cuestiones de mujer, con un extenuante esfuerzo al visibilizar las situaciones que hacen de la inequidad una barrera para el desarrollo.

Es a razón de estos avances provenientes del enfoque “género en desarrollo”, que se concibe el Gender Mainstreaming como una herramienta eficaz, para que desde el análisis social se incorporen cambios en todas las estructuras que impiden el desarrollo equitativo; posibilitando en primera instancia 1) “la necesidad del reconocimiento de las diferencias de género y el análisis de situaciones e intereses diferentes de varones y mujeres en los programas y proyectos de desarrollo.” (Rigat-Pflaum, M. 2008), para luego 2) Precisar la implementación de acciones concretas allí donde se detectan debilidades estructurales que impiden el acceso de las mujeres a recursos materiales e inmateriales.” (Rigat-Pflaum, M. 2008).

Teniendo en cuenta las precisiones previas, donde se rescata la tendencia a fortalecer la idea de que el desarrollo de los países sólo es posible si las mujeres están plenamente incorporadas en condiciones de igualdad respecto a los hombres en todas las esferas sociales: política, económica, cultural, laboral, educativa entre otras; es que el término Mainstreaming o Transversalidad de la equidad de género surge como una “estrategia que es incorporada oficialmente en Suecia en 1990, a lo cual siguió la iniciativa de la Unión Europea en 1991 de incorporar el término en el III Programa de Acción Comunitario para la Igualdad de oportunidades. No obstante, fue después de la Conferencia de Beijing 1995 cuando la estrategia se oficializó” (García, E. 2012).

3.3.2. Hacia el concepto: Gender Mainstreaming

Conceptualizar Gender Mainstreaming implica en este caso reconocer tres posturas que con el paso de los años han logrado recoger y posibilitar una visión más clara de lo que promueve el trabajo a razón de la *transversalidad de la equidad de género*. Así:

- 1) **El Consejo Económico y Social (ECOSOC)** en **1997** dice que Gender Mainstreaming “Es una *estrategia* para hacer de las experiencias y necesidades o intereses de hombres y mujeres una dimensión integral en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, sociales y económicas a fin de que hombres y mujeres se beneficien por igual y desaparezca la desigualdad”. (García, E. 2012)
- 2) **La Unión Europea** en el año **1999** lo define como “la *organización* (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas” (García, E. 2012).
- 3) Finalmente **El programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)** en el año **2000** lo define como “*propósito* para integrar el interés en la igualdad de géneros en todas las políticas, programas, procedimientos administrativos y financieros y en el marco cultural de la institución u organización. (García, E. 2012).

En relación a lo anterior, se puede evidenciar que se trata de un concepto bastante versátil y que a luz de la realidad social indaga cómo las relaciones de género tienen incidencia en la prácticas institucionales, sociales, culturales, políticas y económicas constatando una clara desigualdad; por lo tanto, su enfoque de reorientación y transformación de los paradigmas de las políticas vigentes, permite que la igualdad de género incursione la aceptación y valoración de manera equitativa de las diferencias entre las mujeres y los hombres con los diversos roles o asignaciones que han tenido a lo largo de la historia.

Entonces, es factible afirmar que la transversalización de género surge de los análisis reflexiones y posturas a razón de las prácticas y políticas sociales que estando en desequilibrio se proyectan a la búsqueda de la igualdad y equidad entre hombres y mujeres, evidenciándose que si bien se han logrado avances importantes en este terreno como el

desarrollo de un pensamiento crítico, aún no eran percatables los elementos o factores que históricamente han dispuesto la desigualdad. Así, el reto está en visibilizar la ambigüedad detrás del concepto de desigualdad, para que de la misma manera el in-cumplimiento de las leyes, políticas y normas sociales que buscan el equilibrio y estabilidad social, den un vuelco a la versatilidad de opciones que trae consigo la transversalidad como sinónimo de transformación y alteración del orden dispar vigente.

Estos sinónimos de cambio para el caso de la educación, encaminan el asumir la transversalidad de género al “plantear estrategias que desde procesos políticos posibiliten la equidad de género más allá de las aulas: en la sociedad en su más amplio sentido, impulsando el salto cualitativo hacia una igualdad y equidad real y no solo formal.” (Durán, M. 2012) de manera que, el género será ese eje transversal del currículo, empoderando las prácticas sociales que trastocan cada una de las subjetividades que deambulan en el espacio educativo. Será indispensable para la formación de formadores, en el sentido del reconocimiento, empoderamiento y como ruta teórico-didáctica para perforar los límites que las estructuras jerárquicas han dejado al destinar la desigualdad al hecho súbito de la asignación del sexo (hombre o mujer).

En consecuencia, Gender Mainstreaming (Transversalización de la equidad de género) es una estrategia que como propósito clave debería estar vinculada a los planes de estudio de la educación superior en este caso de formadores, en miras de que aquel cambio social que promulga la transversalidad pueda ser itinerario directo a la sociedad y sus estructuras aún precarias y prematuras en conceptos como la equidad, siendo conscientes de que la generacionalidad de la desigualdad es aún tópico oculto en las aulas. Por lo tanto, prepararnos ante la precaria transformación histórica es un hecho y un deber de los/as maestras en formación.

3.3.4. Maestros y Maestras en y para el cambio: La formación coeducativa

Ante el desfavorecedor panorama de desigualdad de género evidente, no sólo en la sociedad Colombiana sino internamente como institución en la UPN, vale la pena preguntar ¿De qué manera la formación recibida en la universidad ha prolongado saberes en torno al género? ¿Lo ha hecho? ¿En qué lugar(es) se encuentran? ¿Llegan estos saberes al aula con perspectiva a la retroalimentación social? (...) Lastimosamente las preguntas se encuentran

en un provisorio negativo, por la falta de interés y subvaloración de temas sociales que traspasan sin discusión en lo tocante a la formación de formadores, como a las infancias-objeto de estudio de la licenciatura. Sumado a lo anterior, se evidencia que actualmente los intereses académicos postergan el sentido humano de la formación y vinculación social, así como la coherencia discursiva en relación con el acto pedagógico, los cuales recaen constantemente en una falta de análisis, en este caso en torno al género, invisibilizando las situaciones cercanas y concretas respecto a los prejuicios, estereotipos y sanciones sociales, que aunque vividas en la propia alma mater, siguen de largo y sin previa distinción hacia el ejercicio docente.

Por estas razones, es posible señalar al género como conductor de una necesaria apuesta al cambio; una en la cual el incluir objetivos transversales en la formación en torno al género - Mainstreaming; permita derribar las concepciones que como barrera se anteponen a los significados de mujer y hombre, con implicaciones abstractas y contrarias a la convivencia asertiva en la cotidianidad; por lo tanto, el desafío está en reconocer y visibilizar la temática de género en un espacio de formación explícito: La Licenciatura en Educación Infantil, con el impacto, conocimiento y aplicación de un actual modelo: La coeducación; de manera que, el saber qué significa, en qué ayuda y por qué la indispensabilidad de un modelo coeducativo en la licenciatura, serán los primeros pasos para pensar en rutas que como perspectivas de trabajo brindarán un posible camino al cambio.

3.3.4.1. La coeducación: Una alternativa histórica en desarrollo

El pensar y hablar de coeducación implica ver hacia atrás en el tiempo, para reconocer los comienzos de las luchas dadas por miles de mujeres hacia mediados del siglo XIX, por el ingreso e igualdad en la educación, a pesar de que aquel ingreso logrado, pronto recae en la segregación proveniente del androcentrismo como exclusión social permanente de las mujeres;

“Nuestro sistema educativo, desde su origen, fue partícipe de estas ideas a las que ha venido sirviendo hasta hace muy poco: hombres y mujeres debían cumplir funciones sociales distintas y jerárquicamente ordenadas. En consecuencia, se diseñaron dos modelos de educación escolar, en función de las diferencias genéricas, dirigidos a fomentar las diferencias entre niños y niñas”. (Ballarín, P. 2006).

En esta medida, los centros de formación estaban desvinculados de una posible unión (hombre-mujer); al contrario, la iglesia desde y durante siglo XIX, con profunda incidencia patriarcal hacía de la segregación (colegios de monjas o curas), una educación dividida, como posibilidad para seguir instaurando características contrarias y ambiguas para los dos géneros, lo que sumaba y/o propiciaba un ambiente de artificialidad ante una realidad compacta y heterogénea. Del mismo modo, era usual que las niñas fueran formadas por mujeres con fines muy precisos como los cuidados del hogar, costura y lecciones básicas para conformar una familia, todo en una macro concepción de una cultura doméstica - “la mujer como un ser al servicio del otro”; en cambio los niños eran formados usualmente por hombres, ya que eran instruidos en las ciencias exactas con fines monetarios y de poder.

Ante esta situación y gracias a algunos análisis que desde la perspectiva de género, se buscó el lograr alterar aquellas inequidades presentes en la educación, por esto se comenzó a tornar hacia un significativo cambio, donde se decidió la creación de escuelas que ofertaban la educación mixta, apreciadas como las primeras pinceladas hacia la igualdad “Los promotores de la coeducación usaron el argumento que hombres y mujeres, aprendiendo juntos, conforman un sistema más realista y natural, constituyéndose en la mejor preparación para una sociedad democrática”. (Alcalay, L & Berger, C. 2000). Sin embargo, el sólo hecho de incluir a las mujeres en un sistema pensado desde el genérico masculino, implicaba que fueran exentas en aquel contexto educativo del mismo trato, condiciones e incluso cuidado y saberes.

Lo anterior, en contraste con la realidad del contexto universitario y la propagación de esta idea de “igualdad” ha promovido diversos cambios, que aunque no son contundentes, lograron maquillar el desequilibrio histórico; puesto que en ese sentido, actualmente las mujeres gozan del privilegio heredado de las luchas precedentes, donde según su criterio pueden elegir carreras, profesiones y labores al gusto y tamaño de sus posibilidades y sueños; pero no obstante, la sociedad aminora esta realidad al estar enfocada en señalar, eliminar y suprimir a aquellas mujeres que no siguen carreras enmarcadas en el típico fin del cuidado o de labor doméstica; ¡claro está! que de forma ambivalente, estas asignaciones - señalamientos sociales, también coartan las libertades masculinas, más aún cuando se decide dar paso profesional a los hombres en una carrera con fuertes estereotipos desde lo maternal, como la Licenciatura en Educación Infantil.

De manera que este paso a paso de la historia de la coeducación, desde las luchas por la igualdad (aún vigentes), hasta la segregación de un sistema educativo y la obtención de un simulado esfuerzo de equidad – equilibrio social, brindan la posibilidad de definir este modelo coeducativo como la posibilidad de:

“Educar en común y en igualdad, al margen del sexo de las personas. Significa detectar todos los estereotipos asociados a lo masculino y lo femenino, ser conscientes de ellos, reflexionarlos y poner en marcha las medidas necesarias para eliminarlos de nuestro lenguaje y de nuestro comportamiento, potenciando aquellos aspectos que quedan anulados por el hecho de asumir los roles de género: la afectividad en los varones o el desarrollo profesional en las mujeres” (Entreculturas. 2008).

En consecuencia, como línea de acción la coeducación comienza a tocar los ámbitos educativos y en este caso, la formación superior, para vislumbrar cambios como posibles rutas para una educación no sexista o segregada por los imaginarios y atribuciones duales-genéricas. Mano a mano de postulados anteriormente retomados, es que se piensa ir de lo macro a lo micro, de la casa a la escuela, de las familias a la sociedad y en este caso de la formación de formadores a la formación de la(s) infancia(s).

3.3.4.2. La coeducación en educación superior

Al colocar en balanza una realidad permeada por la desigualdad y el acceso a políticas públicas que embanderen un cambio, se hace evidente la falta de voluntades eficaces tanto en las políticas nacionales como institucionales (UPN) que equilibren o enruten una transformación en las construcciones de género, diversidad y educación; estas con el fin de fomentar investigaciones, análisis y acciones afirmativas en pro de una educación equitativa.

De manera que en este apartado la preocupación por la nulidad, poco interés e invisibilización de las nociones, luchas e indagaciones acerca de la incidencia del género en el espacio social y con bidireccional incidencia en el ámbito educativo - formativo, generan preguntas acerca de ¿Qué sucede en la formación de formadores? ¿Qué perspectivas hacia la igualdad son proyectadas en las escuelas? ¿Se ha pensado en la coeducación? ¿Existen estas experiencias?

La coeducación en la educación superior, como territorio aún desconocido - tangible, hace necesaria la idea de relacionar un posible cambio de las concepciones sesgadas que sobre los imaginarios genérico-duales se han venido creando: escuelas segmentadas, escuelas mixtas, escuelas igualitarias; sin embargo a pesar de estos intentos, actualmente hace falta atender otros elementos, como el del currículo, para entender en realidad cómo se instaura y funciona la discriminación de las niñas/niños, formadores/as en las escuelas y claustros de educación profesional que indudablemente han y siguen transmitiendo de forma invisible, perspicaz y sutil los estereotipos de género, sin alguna vinculación e incluso interés por la transformación.

Es evidente que asuntos como el negado acceso de las mujeres a la educación es un tema que ha avanzado en positivo, sin embargo es necesario destacar otros aspectos que colindan con las barreras que impiden proyectar una alteración al orden vigente, tales aspectos han estado blindados en el espacio actual de formación UPN, donde se puede:

“Destacar el uso generalizado de un lenguaje sexista que establece el genérico masculino, lo cual supone una primacía del género masculino e invisibiliza a las alumnas en su conjunto; materiales educativos centrados en un curriculum androcéntrico; la distribución estereotipada de las niñas y mujeres estudiantes en diferentes ramas y estudios del sistema educativo” (Martínez, A, & Egado, L. 2009).

Por esta razón, se resalta que no sólo desde la vivencia institucional, sino incluso desde los postulados nacionales, se hace necesario entablar diálogos acerca de la diferencia, desigualdad y equidad con fines investigativos, para poder agregar a las agendas políticas las vivencias cotidianas, profesionales y educativas; como formas de visibilizar la discriminación, como la potencialidad de la diversidad y la urgencia de la transformación, como maneras de concientizar al espectro cultural acerca de una realidad que no vigente, ha de comenzar a implantarse como propia y no sólo como utópica.

De allí que, ¿Cómo fomentar estos cambios? es la pregunta imperante, más aún cuando los avances políticos lindan con una lectura desde la carencia y proyección, por lo menos de la mujer con un sinónimo de lo “maternal”; cuando los hombres están exentos de nuevas lecturas o búsquedas alternas de la masculinidad. De ahí que se propicie una lectura unidireccional, que afecta a más de la mitad de la población, pues tanto mujeres como

hombres están en la necesidad de reconfigurar y de-construir imaginarios, estereotipos y lecturas de género que históricamente les han sido impuestas como determinaciones inamovibles.

De igual manera, los trabajos acerca del género se han ido vinculando a situaciones sociales como la búsqueda de la paz, la discriminación étnica - cultural, violencias intrafamiliares, el encuentro de las mujeres como cuidadoras del espacio social e incluso como prolongadoras de un trabajo comunitario meramente maternal; más no se ha buscado de qué manera el trabajo conjunto de hombres y mujeres en un mismo contexto, puede fomentar caminos de auto-regulación equitativa; por ejemplo: reorientarse las políticas educativas, fomentar la convivencia asertiva, al igual que luchar por la distribución igualitaria y sin sanción del conocimiento; entre otras necesidades latentes a nivel social.

En este sentido, como ruta de acción a lo anteriormente mencionado es necesario comenzar a plantear y dar luz al carácter sexista de los contenidos formativos en la educación superior e incluso en la escuela – infancia; los que son transmitidos desde el lenguaje, hasta el uso de libro-texto escolar; con el fin de impulsar desde y para la formación medidas no discriminatorias y si equitativas en todos los espacios con miras a la proyección social – cotidianidad.

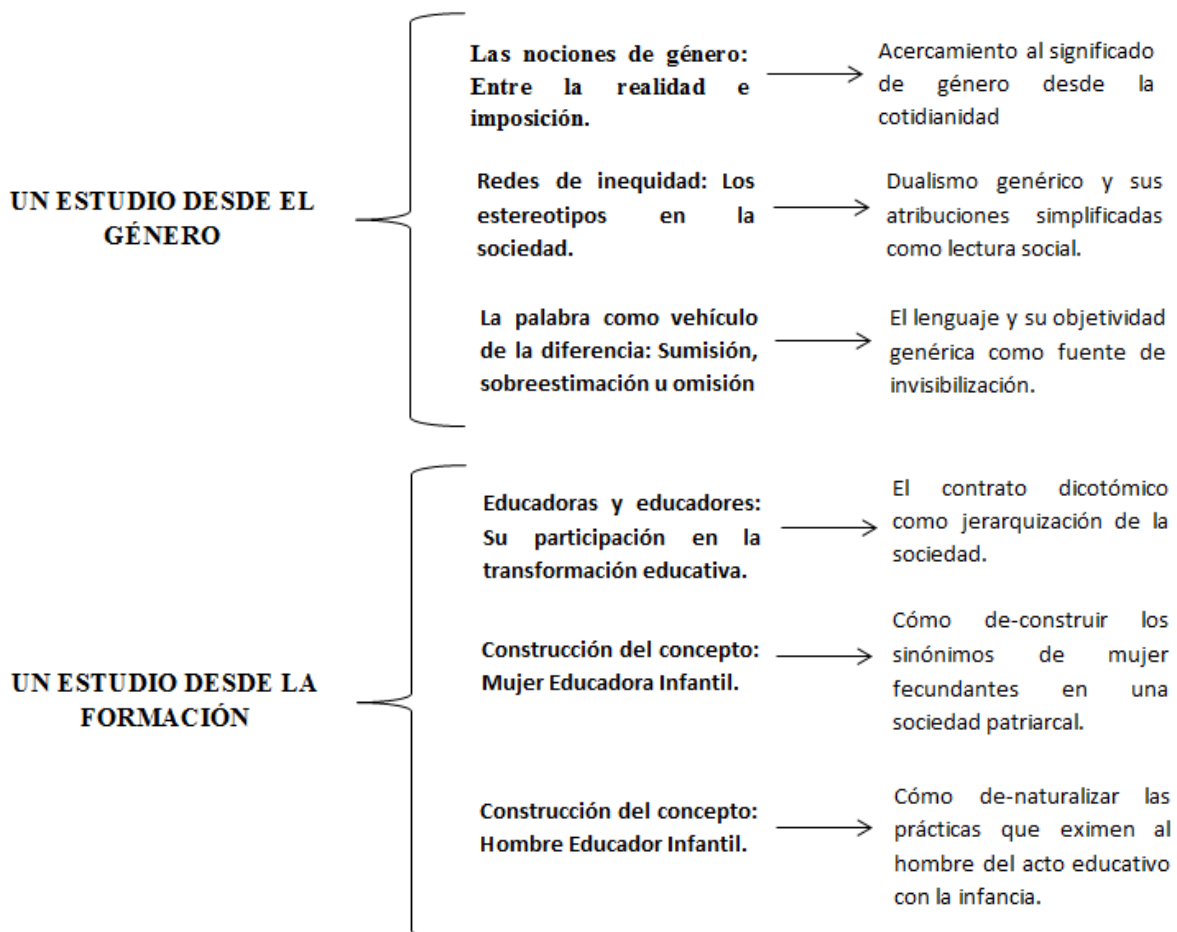
Como oportunidad o puerta abierta al cambio, es bien recibida la coeducación como sinónimo de equilibrio, lectura crítica y equidad; se trata de una pertinencia en este caso particular para las experiencias en el programa de Educación Infantil de la UPN, con el fin de avanzar a razón de la superación de las brechas de inequidad y supeditar el desinterés u invisibilidad que se ha dado a lo largo de los años a un tema en auge con la historia: El género.

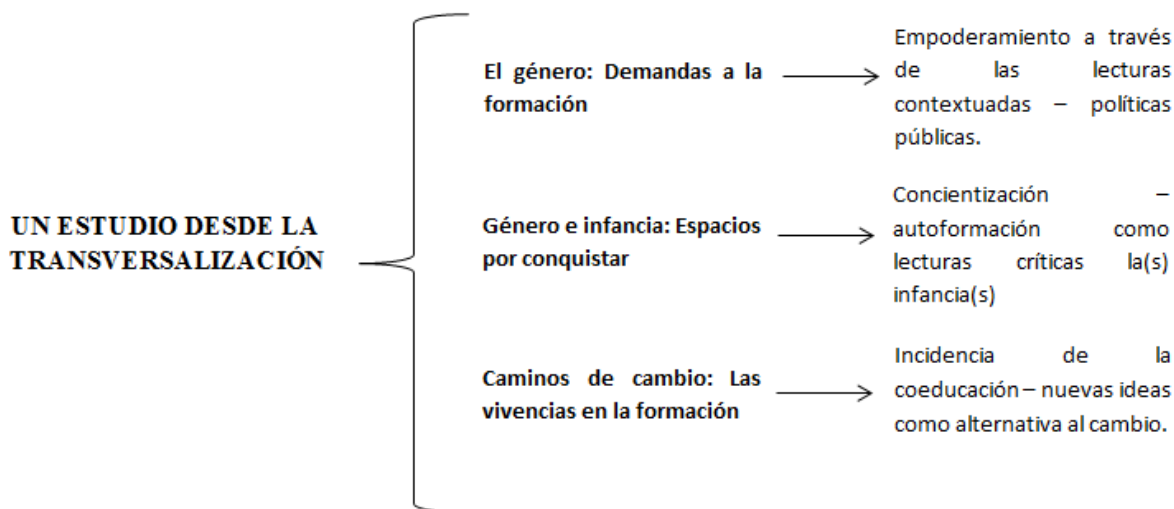
CAPÍTULO 4.

UN ESTUDIO INTERPRETATIVO: LA APREHENSIÓN DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN

Con el fin de permitir una lectura desde las voces de las/os actores de la investigación, la teoría fundamentada en el interés investigativo, y la vivencia, comprensión e interpretación de la propia investigadora; es que por medio de la triangulación de estos aspectos se desglosa una posibilidad de análisis aterrizado a la realidad UPN – LEI, acerca de las nociones, experiencias y proyecciones del género en la formación de formadores.

Así que para ubicar la conectividad entre cada una de las especificaciones anteriores, se ha decidido abordar el estudio interpretativo a través de tres categorías de análisis y con ellas sus subcategorías, explícitas en el siguiente cuadro: 1) Estudio desde el género; 2) Estudio desde la formación; y 3) Estudio desde la transversalización; caracterizadas cada una de estas de la siguiente manera:





4.1 UN ESTUDIO DESDE EL GÉNERO

En este apartado se resaltan aquellas definiciones en torno a este concepto en auge con la historia y transformación coherente con la formación de formadores/as; en consecuencia, se traen a colación aportes respecto a: qué significa el género, cómo trastoca todas las vivencias en el cotidiano, cómo está inmersa la objetividad a partir del estereotipo, y de qué manera se construye o deconstruye a partir del lenguaje sexista y sus derivados enlaces con la búsqueda de equidad.

4.1.1. Las nociones de género: Entre la realidad e imposición.

“El género abre la propuesta y discusión entre lo que vive el hombre y la mujer; la concepción de la sexualidad, la condición y presión alrededor de una postura que impone el mundo a uno de los estereotipos “así debe ser el hombre” y “así debe ser la mujer” el género da apertura a otro tipo de condiciones”. (Entrevista Estudiante H3 - III sem).

Hablar de este concepto implica ir hacia atrás para examinar con precisión los imaginarios iniciales con los cuales comenzó todo este recorrido investigativo, donde la sumisión, el silencio y la reiterativa segregación cuestionaban la naturalidad asignada a las mujeres y la dureza a los hombres; como un reflejo de esta vuelta atrás, aparece un primer concepto de género que está cercano al derrumbamiento de la noción del determinismo biológico como única fuente social que desemboca en una clasificación absurda; por esta misma razón el ejercicio de escuchar y contrastar con otras voces, posibilita el tránsito de

este mismo pensamiento hacia la búsqueda de la autodeterminación, valoración y teniendo como bandera de lucha: la subjetividad; es así que se construyen nuevas nociones en contexto acerca del género, las que resaltan la posibilidad de diversas posiciones corporales, vivenciales y pensantes “emergentes”, como otras formas de vivir, sentir, pensar y crear nuevas alternativas de ser hombre o mujer.

Así, inicialmente las/os actores de la investigación se manifiestan a partir de sus vivencias, prácticas de crianza e incluso conexiones con el proceso de formación de la universidad, para hacer un acercamiento a lo que para ellos/as significa el género y cómo este permea o no su cotidianidad; siendo evidentes algunas confrontaciones, naturalizaciones, contradicciones e incluso desconocimientos de qué es, cómo está inmerso el género en la sociedad, en el contexto actual y el porqué de su importancia.

De esta manera, es posible evidenciar que prevalece un concepto cercano al determinismo biológico – sexo, al cual, desde el nacimiento y a partir de la genitalidad se define si se es: “hombre o mujer”; con este postulado se retoma la infancia como recorrido esencial dentro de la vida que sesga o no, las posibilidades de construcción libres, espontáneas y conscientes acerca de las nociones que culturalmente son impuestas desde el género,

“El género es una construcción social que se da desde la infancia; la sociedad en general aporta a que los niños tengan esta construcción, esto lo veo desde lo social, en cómo los niños y las niñas se construyen a partir de las diferentes vivencias que tienen en la escuela y la familia.” (Entrevista Estudiante M4 - X sem).

En alta voz son resaltados el o los contextos de construcción o permeabilidad en la vida de cada uno/a de las/os entrevistados/as, pues con singularidad permitieron que la noción de hombre-mujer se enfrentará con la posibilidad de reflexión frente a “la calidad determinante de las diferencias simbólicas entre los sexos” (Lamas, M. 1999); lo que quiere decir, que a pesar de que diversas concepciones sociales definan que el entramado de simbolización parte únicamente de lo anatómico y reproductivo, este hecho viene a interpelar los espacios de formación ante la necesaria distinción entre lo innato y lo cultural, permitiendo que la diferencia entre los sexos explore y se dirija a otros territorios exentos de la genitalidad y se conecte con los espectros socio-culturales que hacen del hombre y mujer cuerpos con construcciones singulares.

De ahí que, la subjetividad y objetividad impartan nuevas miradas acerca de la auto - construcción del cuerpo y sentir frente a lo femenino y masculino; a partir de este debate se confina al género la subjetividad contra la objetividad que oprime a los cuerpos a establecerse en alguno de los dos bandos, pues desde las nociones sesgadas del determinismo biológico se necesita “rechazar la calidad fija y permanente de la oposición binaria, lograr una historicidad y una desconstrucción genuinas de los términos de la diferencia sexual” (Lamas, M. 1999).

“Pienso que es una construcción que se hace desde la subjetividad, desde el propio sujeto y sus relaciones en el contexto donde está inmerso, y cómo aprende a vivir en ese contexto”. (Entrevista Estudiante M1 - VII sem).

Por otra parte, ante esta necesidad, se resalta la naturalidad e incluso frustración de cómo es visto el papel social confinado a cada uno de los géneros:

“Género hace referencia a los roles atribuidos al sexo femenino y al sexo masculino. Es lo que social y culturalmente se ha establecido y se viene estableciendo en relación a la forma de ser y de comportarse: una mujer y un hombre”. (Entrevista Estudiante M1 - X sem).

Aquí nuevamente en palabras de Lamas, M (1999) se enuncia la preocupación por la diferencia sexual y el interés por la reproducción, que marcan la forma como la sociedad contempla a los sexos y los ordena en correspondencia con sus supuestos papeles "naturales"; papeles que sin duda hacen reiterativa la representatividad y acogimiento limitado en relación a un grupo u otro “soy mujer o hombre por determinadas y acotadas características”.

En relación a lo anterior ¿de dónde surgen estos conceptos?, ¿dónde son acogidos como propios? ¿qué o quién los hace valederos? *“Una compañera que hizo una tesis, entró al salón de infancia y nociones, estaba en primer semestre, ellas entraron hicieron la pregunta ¿muchachos para ustedes que es el género? ¿Si han pensado en lo que significa un niño/a?, qué se siente como mujer o como hombre, quién no se siente conforme con su cuerpo, han pensado cómo tratarlo, cómo educarlo, desde ese instante empieza la pregunta ¿qué es ser una mujer? ¿Qué es ser un hombre? empecé a investigar y ese fue el inicio”.* (Entrevista Estudiante H1 - V sem).

Aunque nunca es tarde para comenzar, no siempre se dan estas posibilidades de apertura a otros campos del conocimiento, que a pesar de que no parecen intrínsecamente conectados con la infancia, en la actualidad embanderan la posibilidad de cambio, pues indudablemente la formación y más estando enfocada en este objeto de estudio, debiera estar en concordancia con las demandas que la(s) infancia(s) hacen a la actualización; reconociendo que “la cultura marca a los seres humanos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano.” (Lamas, M. 1999).

De ahí, que estas nuevas puertas hacia la alternatividad de un concepto como el género emocionen, en contraste con la realidad propia vivida desde la LEI, donde fueron también palpadas las puertas, pero en mi caso, desde una rotunda obstrucción, señalándose aquellos pensamientos diversos en algunos espacios académicos como “enajenados” “fuera de lugar” “como nada que tenga que ver con el objeto de estudio y pertinencia teórica” a esto se sumaron miles de interrogantes ¿Cómo no ser pertinente un concepto trascendente con las prácticas socioculturales? ¿Cómo llamar enajenado un conocimiento en producción alterna con el objeto de estudio? ¿Cómo negar la discusión constructiva en un espacio académico? En un conglomerado ¿Por qué cerrar las puertas al cambio no sólo académico sino vivencial? Inquietudes que a la postre, orientaron y dieron paso y rienda suelta a esta ruta y producción investigativa.

Ahora bien, si la lógica del género es entendida desde las construcciones socioculturales y las singularidades, es que empieza a tener cabida, desde nuevas posturas como agentes de transformación, donde se cuestiona el limitante en cuanto a libertad de ser y el confinado ejercicio de señalamiento social a la hora de romper fronteras invisibles;

“empieza a tener cabida el tema masculinidad-feminidad, como una de las cosas que hay que mirar y discutir, pero es en principio un reconocimiento a la diferencia, un reconocimiento del otro como distinto a mí, desde ahí se abre el espacio de estudio y discusión para que uno plantee desde su conocimiento.” (Entrevista Docente M1).

Aquel reconocimiento de la diferencia, como punto clave dentro de proceso formativo, direcciona un constante análisis acerca de ¿Por qué no alterar el orden vigente en cuanto a la maternidad como sinónimo de educadora infantil, o de hombre como

desconocedor de todo lo acogible al acto de educar? ¿Qué elementos se confinan al acto de educar para que pueda o no ser de elección diversa? Estas preguntas sin lugar a duda, se relacionan con la concepción socio-cultural del género, con la conexión directa y en alta resolución reflexiva sobre el acto formativo-educativo, y con las cotidianidades circundantes que silencian, eliminan y esquivan al género como lente de necesaria lectura social e histórico-cultural.

De ahí que el género deba ser ese “filtro cotidiano” no sólo en la formación, sino en la autoformación y profesionalización, pues en gran medida es un tema que pasa por desapercibido, más aún cuando no se obtienen espacios de socialización y reflexión acerca de referentes teóricos o prácticos que den cabida a su conocimiento, cuando se silencia la opinión diversa y con más amplitud cuando emergiendo de problemáticas propias – en contexto, no se acoge como puerta al cambio; de ahí que muchas opiniones acerca del concepto linden con:

“un tema que se da por establecido con lo determinado por la sociedad; y en la universidad es un tema que se menciona pero es poco tratado a profundidad dentro del programa, por lo mismo retomo el género desde la construcción social e incluso construcciones impuestas y poco reflexionadas.” (Entrevista Estudiante M5 - VII sem).

Esto produce que las relaciones no sean concienciadas y sean tan sólo absorbidas y relegadas como propias, reduciendo el significado del género a “qué es lo propio de los hombres y que es lo propio de las mujeres”. En contraste a lo anterior, debiera tratarse de un ir y venir entre las propias construcciones, el conglomerado social y las diferencias que permean la cultura, los gustos y elecciones particulares; pues el género como lente de los espacios de socialización permite ir más allá de la simple composición anatómica para filtrarse en las relaciones de dominio, subvaloración, neutralidad y quizá en un utópico en relaciones de equidad; desde un análisis crítico-social, adjunto a la producción de cambio; más aún si se piensan desde el ámbito de la formación de educadoras/es infantiles.

En consecuencia, se evidencia un panorama árido en relación a herramientas conceptuales e incluso reflexivas sobre la realidad adjunta a la LEI y sus prácticas convergentes con el género, pues a razón del desconocimiento se cierra puerta a las

posibilidades de cambio, prolongando creencias y atribuciones genérico-duales donde se da por sentada la objetividad histórica –circundante en cuanto a los papeles específicos que “deben” realizar tanto mujeres como hombres, de ahí que, con preocupación al escuchar respuestas que recaen en la omisión - naturalidad – normalidad – seguimiento de la norma, entre otros sinónimos de aceptación de la realidad, es que surgen otras categorías cercanas a un análisis más profundo donde radiquen ampliamente las vivencias cotidianas de ese género que pasa por los medios de transporte, por las clases, los comentarios de pasillo, las decisiones arbitrarias, la propia formación ...

Se trata entonces de ampliar ese primer concepto plano del género, de ir a través de la entrevista construyendo lazos de coherencia, desconocimiento – vivencia – propuesta al cambio, pues finalmente;

“El objetivo central es concientizar y formar sujetos políticos conocedores de su historia y sus derechos, capaces de empoderarse para construir una nueva sociedad, “un mejor mundo posible”, y atacar a través de la educación tanto en la práctica como en el discurso la discriminación y la inequidad de género.” (Entrevista Docente M3).

4.1.2. Redes de inequidad: Los estereotipos en la sociedad

“Existe un recuerdo de mi niñez en la que escuché varias veces decir: “los hombres en la cocina huelen a rila de gallina” para referir que allí no debía estar, que esas son cosas únicamente para las mujeres, -en este caso mis hermanas-” (Entrevista Docente H2).

Retomando las lecturas que sobre género evidencian un total arraigo a la caracterización minuciosa de “que es lo propio del hombre y la mujer”; se hace evidente un desequilibrio, uno particular y mencionado con frecuencia en las entrevistas, desde el cual en la familia, la escuela y hasta la universidad se transporta un malestar, un disgusto por ese tipo de clasificaciones donde a modo de cajón llamado “estereotipo”, se parte de un dualismo genérico que hila una comprensión del mundo de manera simplificada-generalizada.

“Porque somos mujeres tenemos que jugar con muñecas, tenemos que peinarnos, tenemos que vestir de rosado todo el tiempo o porque eres hombre tienes que trepar árboles, jugar con carros”. (Entrevista Estudiante M1 - I sem).

Este imaginario que te dice que mujer es quién realiza como obligación y preparación durante toda su vida acciones de madre, cuidadora y protectora de los/as demás, ha sido uno de los focos de atención para posibilitar el diálogo desde el estereotipo y su deplorable—opaca lectura ante la realidad. Así, recuerdo con frecuencia las primeras clases de la LEI donde nos decían: “por ser un grupo de señoritas ahí que aprender a cantar lindo, a conocer más canciones, decorar los trabajos y en definitiva tener un lenguaje amoroso-maternal con los niños/as” lo recuerdo y quizá prolongo ese malestar de no saber si estaba en el lugar indicado para mi formación, pues desde muy pequeña fui formada en un colegio de monjas y que con el paso de los años iba teniendo un rechazo aumentado en relación a qué se debe o no hacer, cómo y porque no actuar, qué pensar y qué callar.

Esta encrucijada entre las construcciones de mujer y el espacio de formación-profesionalización, daban paso a pensar en cómo derrumbar, cambiar, posibilitar otras vertientes como lecturas la realidad, donde la mujer lejos del canon asimétrico de perfección-ternura y disposición al otro/a, también puede construir lazos educativos, sin embargo ¡qué difícil! fue este camino, costó discusiones, trámites con cartas y hasta más de una mala mirada dentro de la Facultad, porque aún nos cuesta asumir otras posturas, aún nos cuesta construir, pero también de-construir a diario eso que nos han enraizado cultural, histórico y políticamente.

Por lo tanto, ese ajuste social que comanda las relaciones no sólo culturales, sino políticas y hasta educativas, se hace evidente en la mediación palabra-acción, en la división o más bien encajonamiento que se deriva de las características i-reflexionadas frente a la feminidad y masculinidad;

“La “feminidad” de la mujer hace que no pueda trabajar en cosas o en muchas áreas como las del hombre en cosas de tecnología, ingenierías, porque la mujer es la que tiene que estar en la casa, cuidando los niños; la maternidad y la paternidad prácticamente la tiene que cumplir la mujer porque el hombre es sólo el que lleva el diario a la casa”. (Entrevista Estudiante H3 - I sem).

Estas visiones estáticas que sobre mujer y hombre se implantan desde la infancia, se transportan a cada uno de los espacios de socialización: la escuela, la universidad y la

sociedad en general; recurriendo siempre a la generalidad de las tareas sociales consideradas masculinas-femeninas, para poder llevar a cabo un comentario-calificación acerca de un individuo. Es necesario aclarar que siempre este tipo de relaciones sociales desde el estereotipo, se prestan para sobreestimar o subestimar a un grupo determinado, ejemplo claro de estas apreciaciones están: “blancos-negros” - “indio-extranjero” donde incluso el uso peyorativo del lenguaje implica también una sanción social.

De manera que, aunque no se conozca nada de un individuo, si este se reconoce como integrante de un grupo social, se le aplica el conocimiento previo que se dispone sobre dicho grupo; así, predomina sin conciencia en las relaciones sociales “un trato discriminatorio y un intento de mantener y dar justificación a los sentimientos de superioridad y autoafirmación de un grupo sexual (varones) frente a otro (mujeres). (González, B. 1999), lo anterior para el caso que acoge este trabajo investigativo, produjo una pregunta latente o comentarios que a razón de esta situación se acercaban a la explicación del por qué siguen implantándose los estereotipos como correctos significados en el espectro social;

“Mi mamá, por su parte, se ha dedicado la mayor parte de mi vida, a los cuidados de la casa, a estar pendiente de nosotros, a escucharnos siempre que lo necesitamos”. (Entrevista Estudiante M1 - X sem).

“Vivo en una familia muy machista entonces siempre se dieron dinámicas desde mi infancia donde mi papá era superior a mi mamá y mi mamá lo aceptaba”. (Entrevista Estudiante M3 - X sem).

Un ejemplo claro de proveniencia y naturalización de los encajonamientos sociales; es la vivencia que desde la familia se proyecta como innata: “madres al cuidado” y “hombres al trabajo”, “mujeres siempre madres” y “padres en cargos importantes”; a razón de estos diálogos se fue construyendo un paso a paso a lo largo de las vidas de cada una/o de las/os entrevistados, precisando el cómo es que aún en la adultez y en un espacio que se piensa desde y para la “universalidad”-la UPN, siguen apareciendo los cajones de la generalidad- esas etiquetas que impiden ser, sentirse, y pensarse desde un singular.

Estas conexiones entre lo vivido y la proyección desde el acto formativo en cada una de las personas entrevistadas, dio paso a recordar qué paso en mi vida para llegar a este punto álgido de interés investigativo; recalco nuevamente una educación 100% femenina y como

complemento ingreso a una carrera donde más del 90% son mujeres, es aquí donde pienso que definitivamente estuve en un contexto primario de educación segregada y con fines totalmente arraigados al cuidado y protección a manera de burbuja contra todo peligro, donde para estar allí tenía que seguir puntos muy precisos de autocuidado, postura corporal, visión estética del mundo entre otros requerimientos que perfilaban el resultado de una mujer egresada como sinónimo de “sello” – “todas iguales”.

Luego al ingresar a la universidad me doy cuenta que a pesar de estar en un contexto nuevamente de sólo mujeres, emergen ideas contrarias al estereotipo que tuve que acoger por fuerza mayor, entonces empiezo a analizar que es allí donde puedo a partir de la deconstrucción y formación, acoger nuevas posibilidades lejos del estereotipo sancionador de toda acción; precisando que: “Los estereotipos surgen del medio social y se aprenden a través de permanentes procesos de socialización y aculturización. No son en definitiva, más que fieles reflejos de una cultura y una historia” (González, B. 1999). Estas lecturas intactas también hablan de la historia, inicialmente de cada una de las vidas, creencias y experiencias vividas previas a la universidad; habla de la historia en cuanto a la invisibilidad por ejemplo: cuántos héroes en el colegio se han de memorizar, o cuántas mujeres invisibilizadas están;

“La diferencia por la cultura que tenemos, por ejemplo cuando los profes te corrigen “debes sentarte así” “bien peinadita” y a los hombres casi no les hacen sugerencias de este tipo, obviamente es el control desmedido hacia el género femenino y la libertad de ellos”. (Entrevista Estudiante M4 - III sem).

Es así, como van apareciendo con mayor frecuencia en las entrevistas comentarios respecto a la escuela y la inferioridad impuesta a las mujeres, imaginarios que son trasladados de un lugar a otro y que indudablemente llegan a la universidad como límite intimidante de la libertad, como cerrojo de puerta a otras posibilidades... si antes me sentía en una burbuja que no podía explotar por tanto cuidado y prevención en mi educación inicial, ahora me sentía – en la universidad en una nueva burbuja que era necesario explotar, no podía soportar comentarios como: “¿qué paso con tu trabajo, porqué tan serio? ... le hace falta como color” “ustedes no pueden llegar allá desorganizadas, al menos con el cabello recogido” “todas con el mismo uniforme nada de llegar unas vestidas diferente... eso da una mala imagen”; con frecuencia salía muy decepcionada del espacio formativo en cuanto a la reiteratividad que

desde pequeña había tenido que escuchar, “no hagas” “mejor así” “así tiene que ser” “cuidado con esto y con aquello”.

Sin embargo, me mantenía la fuerza por el conocimiento e intentaba responder y muchas otras veces esquivar comentarios afines con el hecho de ser mujer y estar allí en esta carrera; me enfurecían al igual que muchos compañeros/as entrevistados/as los comentarios de pasillo, las palabras desmedidas que juzgan una profesión, una realidad y opacan el análisis proveniente del sesgo cultural arraigado a la desigualdad:

“Las de infantil son bruticas o ¡qué fácil es la carrera!, entonces derribar estas barreras en torno al género sería interesante, empezar a trabajarlas” (Entrevista Estudiante M2 - III sem).

Pero, ¿Qué se ha hecho al respecto? es aquí donde la preocupación por la reproducción impulsiva de estos imaginarios toca fondo en una realidad sin proyección tangible al cambio, donde el freno a esta reproducción inconsciente y poco reformulada, tanto en las aulas de incidencia profesional y con una mayor tendencia desde las propias aulas de acercamiento al conocimiento para ejercer la profesión docente, no está aún embanderada ni precisada como trascendental.

Por esta razón, es que “las diferencias visibles de sus comportamientos, demuestran que los unos están, por naturaleza, orientados hacia el trabajo, y las otras están orientadas hacia las relaciones interpersonales en vez de comprender que se hace por inercia y tradición estereotipadas” (González, B. 1999). Estos comentarios que se antepone al significado de mujer-educadora infantil, permiten que la profesión siga siendo vista desde la inferioridad y la infantilización, más aún cuando se conecta la maternidad, la ternura, la palabra dulce como sinónimo de educadora para niños/as:

“Algunas expresiones de afecto, (caso la idea de ternura) estaba más edificada como un accionar propio de las mujeres, los entornos en los cuales vivía, eran por tanto muy machistas, y si no me comportaba como estaba marcado por ese constructo social, entonces podría ser tomado de homosexual...” (Entrevista Docente H2).

De esta forma, es evidente otro sentir, uno que no es divulgado a groso modo, pero sí es sentido aún más en una carrera donde más del 90% son mujeres; el hecho de que ingrese

un hombre comienza a ser una constante de análisis y señalamientos sociales como limitantes de otras formas de pensar la masculinidad; incluso desde las entrevistas se da a conocer el miedo a la sanción social, miedo a la respuesta ¿tendré trabajo o me cerrarán las puertas por ser hombre?; miedo a una realidad que tiñe con colores, actitudes, virtudes y características precisas y cercadas a cada uno de los sexos.

“En cuanto a la universidad me gustaría que dejara de ser como estigmatizado esa parte de que los hombres no podemos estar aquí estudiando educación infantil porque “no que maricón, por qué tan feminizado, o porque es severo pervertido”. (Entrevista Estudiante H3 - I sem).

Indudablemente el meollo del asunto está en la identificación de estas sanciones sociales, pero más allá de ser conscientes, se necesita de un cambio que aleje la naturalización “del comentario del pasillo” y se centre en el estudio y la acción respecto del porqué deben empezar a ser vivenciadas otro tipo de posibilidades tanto para las mujeres como para los hombres, de no ser así, muy fácilmente seguirá creciendo la cadena de reproducción desde: la formación profesional, hasta las aulas y de éstas a las casas-familias donde se siguen enraizando.

Por lo tanto, este análisis de una realidad cruda en relación a las dinámicas del androcentrismo y sus derivados en afectación bidireccional a hombres-mujeres; constata que

“En la universidad ahí unos estereotipos gigantescos que se dicen, pero peor aún no se discuten, ahí unas implicaciones porque puede pasar que una chica/o se presente a esta carrera y frente a esos estereotipos no pelee, ni los cuestione y termine internalizándolos entonces eso es un gran riesgo” (Entrevista Estudiante M3 - X sem).

El riesgo está en no permitir disociar los significados de mujer a la maternidad o el del hombre a la dureza, en no diferenciar que aunque con sexos idénticos existen diversas y múltiples formas de vivenciar, sentir y crear la feminidad y la masculinidad. Pues la reproducción ideológica hace que se perpetúen modelos hegemónicos en los que el poder androcéntrico es el único modelo social y cultural posible del patriarcado.

En consecuencia; se contempla un panorama desmedido de estereotipos circundantes en la formación – la universidad y en un conglomerado la sociedad, se reconocen, mencionan, comentan, se silencian, se olvidan, se ignoran más no se analizan – reflexionan y transforman – eliminan como paso a la comprensión de un mundo diverso donde la diferencia radica en la subjetividad, así, el cajón del estereotipo no debería habilitarse en una labor social como la docencia, donde los mundos posibles están en accesibilidad a contemplar otras posibilidades; siempre y cuando desde la misma formación docente se piense aquella disociación necesaria de significados tajantes que actualmente funcionan como sinónimos de mujer y hombre.

4.1.3. La palabra como vehículo de la diferencia: sumisión, sobreestimación u omisión

“Todo el tiempo te están diciendo desde el discurso: “siéntate bien” no sé qué, pero tu realmente ves que todas nos sentamos como se nos da la gana, que nadie se peina, que no nos importa nada, digamos que tenemos una vivencia más libre de lo que creemos que es ser mujer o lo que hemos construido en ser mujer.” (Entrevista Estudiante M1 - VII sem).

A razón de las generalizaciones que sobre hombre y mujer se instauran en el ámbito social, es que surgen con mayor predominancia, significación y exclusión: términos, palabras, sinónimos e incluso entonaciones sufijas al concepto o referencia de la masculinidad y feminidad. Estos se han instaurado a razón de la reproducción social al igual que los estereotipos y han generado que las distinciones sean fuente de comparación y disyunción continua entre la dureza - tranquilidad, sumisión- sobreestimación...

“Me molesta mucho es, que uno pase por la calle y le digan cosas horribles, y yo la verdad no sé cómo actuar en esa situación, yo no puedo decir nada.” (Entrevista Estudiante M2 - I sem).

De este modo, en las entrevistas se resalta por parte de las mujeres la inconformidad, molestia, incomodidad e incluso miedo que existe al caminar por las calles, el escuchar refranes, o palabras susurradas al oído por personas (usualmente hombres) que acogándose al significado social de debilidad de las mujeres, perturban sus espacios públicos incentivando el miedo, la relegación al espacio privado, el acatamiento y precaución constante por lo que pueda pasar. Este macro panorama del uso del lenguaje o la expresión

como tal comunicativa, da por sentada la desigualdad imperante del uso de la palabra en diversos y determinados contextos.

A lo anterior, el silencio suele ser la respuesta reiterativa a estos momentos de incomodidad, donde la inconformidad pasa a ser pensada en un segundo momento y la reacción o denuncia necesaria y pertinente se adjudica a la reflexión y miedo, de este modo se evidencia que “El lenguaje no es neutro, no sólo porque quien habla deja en su discurso huellas de su propia enunciación, revelando así su presencia subjetiva, sino también porque la lengua inscribe y simboliza en el interior de su misma estructura la diferencia sexual de forma ya jerarquizada y orientada” (López, A & Encabo, E. 2002); de allí que sea preciso resaltar como el genérico masculino se ha insertado para designar tanto a mujeres como hombres, invisibilizando de esta manera a más de la mitad del género humano, no obstante, estas prácticas pasan imperceptiblemente por la enunciación de cada uno/a, tal es el caso, que dentro de las entrevistas se resalta un uso constante-excluyente de las palabras, en lo que se refiere a las interacciones dentro de la formación recibida en la universidad;

“En cuanto a la licenciatura que las profes dejarán de generalizar y hablen solo de las niñas, a veces uno está en el salón y dicen bueno las niñas, las señoritas... aunque sea uno solo, es por ejemplo como decir: por favor muchas gracias, se demora más pero se escucha mejor, en este caso sería: buenos días a todos y todas y pues en cuanto al tema es algo que va a tomar tiempo.” (Entrevista Estudiante H3 - I sem).

Estas últimas palabras “es algo que va tomar tiempo” denotan que el cambio o por lo menos la reflexión en cuanto a estas acciones no se ha insertado en el debate micro ni macro de la educación, pasando por desapercibido; sin embargo, es gratificante que empiece a ser analizado o al menos identificado como algo que no está al margen de la igualdad de condiciones, pues así como se hablaba de un genérico masculino que invisibiliza a las mujeres, en este caso, por ser un contexto altamente poblacional femenino el genérico que se maneja es éste, olvidándose que esta profesión no sólo es un fin: en, desde y para la mujer.

Así, esta utilización del lenguaje, de la palabra en contexto de exclusión “no hace más que contribuir a falsear la realidad, y a hacer que las personas construyan una visión del mundo equivocada, discriminando en muchas ocasiones a razón de género” (López, A & Encabo, E. 2002). Esto sucede con base de la naturalización de este uso, como se describió anteriormente, que permite atribuir características estáticas a los dos sexos y con más

predominancia a las “labores” que cada uno/a puede realizar, lo que más asombra es que este tipo de clasificaciones sexistas desde el lenguaje se imparten desde los mismos maestros/as a cargo de la formación de los futuros/as educadoras/es;

“Una vez una señora me dijo aaa la maestra que va a cambiar pañales y va a jugar con los niños o un profesor de la licenciatura nos decía las maestras pequeñín; entonces da cuenta también del cuidado de los niños mantenerlos limpios, jugando con ellos todo el tiempo, transmitiendo ese rol e instinto tierno de mamá en la escuela”. (Entrevista Estudiante M4 - X sem).

A lo anterior, las entrevistas dejaron un frecuente interrogante ¿Realmente estamos educando desde y para la igualdad comunicativa?, esta preocupación se transporta más aún a la infancia donde la construcción de la lengua materna está, y junto con esta toda esta serie de construcciones anexas a las clasificaciones ¿Qué pasaría si se trabajara una lengua desde la igualdad? ¿Qué incidencia tendría desde nuestra formación?... Tanto hombres como mujeres manifestaron sus molestias e inconformismos con estas sanciones sociales, que son dadas a cada instante e intermitentemente como mensajes claros para transformar y condicionar las formas de ser, pensar, sentir y actuar.

Si bien, el panorama presentado genera este tipo de análisis, existen propuestas que no deben quedar en el filtro de una entrevista o en un trabajo de grado, deben necesariamente transportarse a la realidad de la universidad y las prácticas pedagógicas cotidianas

“Con una sola palabra uno puede aportar a cómo las niñas se asumen, un gesto, el hecho de decirles tú puedes en general a todas... una palabra puede cambiarlo todo entonces desde el discurso yo creo que el maestro puede hacer mucho; el lenguaje, la forma en cómo te refieres a las niñas y los niños, siempre hablamos de niños, estudiantes, pero las niñas se sienten invisibilizadas en ese contexto y eso es lo que da cuenta de nuestra sociedad, estamos invisibilizadas”. (Entrevista Estudiante M4 - X sem).

El cambio está en manos de quién desde su condición decida analizar sus propias prácticas, resignificarlas hacia un sentir igualitario, más justo, con la posibilidad de ser en libertad y sin limitantes, pues la palabra cuenta con un peso a pesar que “se las lleve el

viento” se encarnan, transforman, intimidan, generan cambios, dan paso a la reflexión o simplemente sancionan sin dolor... Es momento de crear y hacer uso de las palabras sin necesidad que se presten para ser vehículos de la diferencia.

4.2. UN ESTUDIO DESDE LA FORMACIÓN

Luego de enmarcar el paso a paso por la vivencia y desglose-conocimiento del concepto de género es que se hace necesario un posicionamiento desde el quehacer-profesión docente, desde las puertas que abiertas o cerradas permiten o limitan el ingreso a nuevos diálogos y confrontaciones medidas en balanza con las necesidades actuales- vigentes de la(s) infancia(s). Así será necesario hablar de la transformación educativa, del rol y lectura crítica de la mujer educadora infantil y hombre educador infantil, con el fin de inspeccionar qué alternativas surgen en pro de un cambio de vivencias cotidianas y con más profundidad cambios en pro de un proceso formativo y prolongador de una metamorfosis social en equidad.

4.2.1. Educadoras y educadores: Su participación en la transformación educativa

“La razón va más que todo en la historia, empezamos con la Universidad, inicialmente eran sólo mujeres, la primera carrera que se sacó acá fue educación infantil, pero se tenía el estereotipo de la profesora, más no se pensó nunca- inicialmente en un profesor, yo diría que va más que todo por el contexto.”

(Entrevista Estudiante M1 - III sem.)

La búsqueda de razones ante la evidente desigualdad en el ingreso y permanencia de hombres y mujeres en el contexto de formación de la licenciatura, toma un camino histórico-contextual desde la realidad de la UPN y se proyecta en un ir y venir de ideas, a partir de las cuales las/os entrevistadas/os denotan un interés por saber qué pasa con la alta tasa de mujeres estudiando en la carrera, existiendo preguntas ¿estoy erróneo como hombre al estar aquí? lo que da significado a ir un poco atrás y ahondar en que pasó y qué pasa actualmente con esta situación.

Se antepone al análisis, la casualidad de que la mayoría de mujeres entrevistadas, en sus estudios previos a la universidad (comúnmente colegio), estuvieron en un contexto 100% femenino, siendo las monjas e incluso las madres comunitarias quienes impartían la necesaria

educación para ser “una señorita de bien”; por el contrario los hombres entrevistados gozaron de una educación mixta en ocasiones rural sin embargo segregada, donde el trato diferenciado en diversos espacios daba a entender un lugar determinado y unas acciones previas a realizar antes de salir del colegio -“a la realidad”.

De ahí que, se establezcan relaciones entre las jerarquizaciones sociales y sus fecundantes barreras – obstáculos para poder elegir con libertad en este caso una carrera académica, aquel pensamiento dicotómico y sexuado, hace que en la división de las vivencias, cosas, espacios, colores y hasta formas de pensar, se sitúe lo masculino como la regla y lo femenino como el seguimiento y subordinación de aquel genérico globalizado, erigiéndose de esta forma sólo a uno de los géneros como la norma. No obstante y en pro de este ejercicio investigativo se descubrieron fragmentaciones a este orden impuesto, a las sanciones y al seguimiento de los cánones de feminidad y masculinidad y con ello la oportunidad de pensar en nuevas posturas para el posicionamiento de ese hombre y mujer desde el ámbito formativo.

Lo anterior dota de sentido las visiones divididas que se tienen al pensar en: **una mujer educadora infantil** o un **hombre educador infantil**; los puntos suspensivos en cada una de las respuestas encontradas los brinda el contrato social bajo el cual históricamente las mujeres están destinadas al espacio privado y son limitadas a pensar en otras alternativas distintas a las impuestas por el contexto, de ahí que sea una cadena “natural” el hecho de que estén en y para el cuidado de los niños/as en esta carrera - tal como lo ve la sociedad actual.

4.2.1.1. Construcción del concepto: Mujer Educadora Infantil

“Es muy complicado cuando uno entra a la universidad...de una está el choque porque la misma contiene imaginarios muy negativos que infantilizan a las educadoras; por un lado, porque trabajan con niños y por el otro porque son todas niñas, entonces son “niñas que trabajan con niños” ni siquiera son mujeres que trabajan con niños, sino al parecer como si fuéramos mini niñas, como “unas niñas ahí medio grandes” que trabajan con niños, y eso ya tiene un peso a nivel de construcción; de cómo se construye el otro.” (Entrevista Estudiante M3 - X sem).

Esa construcción del otro, se siente y percibe adjunta a ataduras de orden cultural, donde la docencia continúa siendo un asunto femenino “aún más” y - especialmente si se

trata de la primera infancia; el traspaso cultural e incluso histórico fundante de la UPN ha permitido que el sesgo sexista se mantenga como inmutable: La casa de señoritas, luego la creación de normales superiores - sólo para mujeres; y en consecuencia el establecimiento de la carrera de preescolar como fundadora del alma mater; este paso a paso por la historia ha marcado una forma especial de concebir la docencia, desde entramados totalmente maternales, hasta la poca incidencia o estatus que posee esta profesión, más aún si es ejercida por mujeres.

“La perpetuación de los estereotipos sexuales por parte del proceso educativo resultan doblemente perniciosos tanto para el género masculino como para el femenino, ya que por una parte, contribuye a impedir la realización de todas las capacidades humanas, atrofiando facetas básicas de la personalidad y, por otra, establece una barrera que dificulta la comunicación y el entendimiento entre sus respectivas visiones de mundo, deteriorando, en último término, la relación varón-mujer” (Barderá, E. 1982)

Esta innegable perpetuación del estereotipo, sustenta la idea de que muchas veces para las mujeres ni siquiera existió la pregunta ¿qué quiero estudiar? sino que el mismo atropellado andar social condujo a este fin, viéndose abocadas a la elección de carreras en educación – particularmente en pedagogía en infantil. Sin embargo, la narración de las vivencias e historias de vida, a luz de las entrevistas, permitió apreciar que sí se hace evidente la pregunta por el ser maestra, por la incidencia que tiene el ser **mujer-educadora-infantil** en un sociedad patriarcal como la colombiana; lo que ocasiona que se conlleve a un análisis sobre qué lleva consigo esta decisión, quizá en las exigencias socio-culturales del cuidado o realmente en otras nociones más académicas y humanas, que sin descuidar la labor social, son políticamente dadas a la transformación.

Con constancia las voces de las mujeres educadoras infantiles entrevistadas, confirman que sintieron la libertad de ser, pensar y construirse hasta el momento en el que ingresaron a la universidad; aunque este aspecto no elimina el choque fuerte de llegar de una formación 100% “femenina” a otra muy similar, donde la mirada de mujer sigue siendo desde el cuidado, la exactitud, la competencia, la segregación; porque aún no se concibe el trabajo de mujeres desde:

“La hermandad, el percibirse como iguales que pueden aliarse, compartir y sobre todo cambiar su realidad debido a que todas, de diversas maneras, hemos experimentado la opresión. -La sororidad” (Lagarde, M. 2012)

De ahí que sea más que evidente que las construcciones sociales permeen de múltiples maneras las formas de ser, sentir, y pensar dentro de una sociedad; nociones de cómo “debes ser” que se instauran en la familia, la escuela y terminan gestadas en los claustros universitarios, donde en mayor medida se siguen reproduciendo imaginarios de la mujer maternal - tierna- cuidadora y con vocación hacia la niñez.

“Una puede llegar a caer en esa idea de menospreciarse, porque las mismas dinámicas de la carrera frente a otras licenciaturas, no tienen el mismo peso ni valor social entonces “licenciatura en educación infantil es como algo normal y de realizar cosas chiquita, chiquitas” y no es lo mismo que una disciplina.” (Entrevista Estudiante M3 - X sem).

La preocupación está latente, en cuanto no exista un avance, confrontación, identificación y justo análisis de la visión de mujer educadora como equivalente correspondiente a estos imaginarios de inferioridad; puesto que impiden que surjan otras posibilidades de mayor empoderamiento desde los procesos de autoformación y formación universitaria; como lo anota una de las docentes del Programa:

Es un tema que debe abordarse en los procesos educativos, especialmente en las licenciaturas, dada la cantidad de mujeres que deciden o les toca estudiar alguna de ellas, especialmente la de Educación infantil, y por qué se considera que esta tiene un menor estatus, debido a que tiene más acogida entre mujeres que entre los hombres. Al considerar que la labor de “cuidar los niños” es tarea de mujeres. (Entrevista Docente M3).

Este un llamado al profesorado en general, a la formación de educadoras/es, a la transformación de la(s) infancia(s), e incluso del discurso y la acción, para que alternativas contra-hegemónicas del ser hombre o mujer empiecen a tocar las aulas, a profundizar, crear y transformar acciones contrarias al genérico dual impuesto.

4.2.1.2. Construcción del concepto: Hombre Educador Infantil

“De pronto acá en el aula de clase las maestras dicen uyy un hombre!!! Pero si no se hace notar más ese hombre se pierde, desaparece a menos de que hable mucho, se exprese mucho o cautive, se opaca, desaparece, deja de existir.” (Entrevista Estudiante H1 - V sem).

Si entablar un diálogo desde las nociones de mujer-educadora infantil, constata un desinterés no solo social sino educativo en pro de la comprensión de lo qué está sucediendo, el estereotipo señala y niega con mayor agudeza la participación del hombre en una esfera contemplada exclusivamente como femenina: La educación infantil. Aquí la preocupación de los entrevistados ahondó en qué va a pasar con el futuro profesional, la incomodidad latente en las aulas al ser subvalorado su aporte o ser guiado con especialidad al no contarse como una característica filial de la masculinidad: el trabajo con la infancia.

“Como hombre he podido notar varias disposiciones y mecanismos inscritos en los procesos de socialización que configuran algunas dimensiones del ‘ser’, respecto al hecho de la masculinidad”. (Entrevista Docente H2).

Esto demuestra que a pesar de tener un ingreso valioso y significativo de los hombres a la licenciatura, los mecanismos de control tanto de las/os maestros/as, como de la sociedad en general, no han logrado frenar ese imaginario que dice “hombre nunca cuidador” “hombre violador o trasgresor de la infancia”; acercándose cada vez más y con mayor naturalidad hacia la perpetuación de las desigualdades entre los sexos, adjuntas a los prejuicios sociales que han impedido la equidad para sumir la labor docente.

“Qué voy a hacer, será que seré bien recibido en algunas instituciones, será que yo podré ser educador realmente de los niños, cuando la misma sociedad me mira a mi como un violador o como una persona que agrede a las mujeres o puede causarle daño a los niños.” (Entrevista Estudiante H3 - III sem).

Sumado a lo anterior, es evidente que los procesos de formación en cada uno de los espacios de la licenciatura, no permiten hacer la pregunta acerca de ¿qué pasa con el educador infantil?; sólo basta con que ingrese, para esperar a que la misma realidad golpee con fuerza y se manifieste en el cierre absoluto en las prácticas educativas o en la

permanencia de un hombre en el aula; incluso cuando se ingresa a la reflexión, no desde el currículo, sino desde los mismos individuos que cargan con ese estereotipo vigilante e inhibidor del cambio.

Con constancia se habla de la deserción del género masculino en la carrera, pero no se ahonda o aprecia el valioso aporte que hacen desde sus diversas miradas y concepciones de mundo; esto pasa por desapercibido, se naturaliza el bajo ingreso de la población masculina y se sigue abanderando una carrera desde la feminidad; tanto como para no romper discursos imperantes de la delicadez, el cuidado, la ternura o la noción estética, entre otros sinónimos asignados a la educación como símbolo de mujer.

“En mi semestre había cuatro chicos, ya se han retirado dos lastimosamente, obviamente trabajar con mujeres es algo difícil imagínate ¡para ellos lo es más! y se ha notado la diferencia de género muy marcada, creo que también es cultural, lo que la gente piensa porque “hombre no puede cuidar niños” o “no puede ser maestro de infantil” (Entrevista Estudiante M4 - III sem).

De este modo, es urgente la necesidad de construir espacios educativos en donde la equidad y la convivencia de mujeres y hombres se exprese a partir de los espacios cotidianos, a partir de las prácticas educativas, del lenguaje, del equilibrio de oportunidades, de una convivencia que no limite la masculinidad y la feminidad desde los deseos, saberes, derechos y creencias duales y contrarias; por el contrario, entablar diálogos desde las diferencias implica que los análisis a razón de la deserción, la inconformidad, la sumisión o segregación, sean transversales a las acciones y fines educativos: las infancias, pues sin lugar a duda es allí donde realmente irán a manifestarse u ocultarse las construcciones trabajadas o invisibilizadas en el proceso de formación.

El comienzo a la transformación es social, individual, colectivo e integral, comienza de lo macro a lo micro o viceversa... Lo importante es comenzar... ¡Hay mucho por hacer!

“Yo comienzo a mirarme cómo yo puedo entrar a reivindicar también el papel del hombre como educador frente a una sociedad que aún mantiene una posición machista, patriarcal, una cosa muy radical y extremista, porque al final tampoco construye”. (Entrevista Estudiante H3 - III sem).

4.3. ESTUDIO DESDE LA TRANSVERSALIZACIÓN

Este espacio estará destinado a la lectura de un panorama macro colombiano donde está inmerso quizá el mismo desconocimiento que posee el formador de formadores para posibilitar vertientes de cambio; se recogen entonces desde diversos enfoques que han direccionado las políticas públicas la situación actual de la LEI, donde la desigualdad y el género son vistos como sinónimo de mujer, más no como el sinónimo de un convergente y necesario cambio genérico-dual, donde se pueda intervenir desde las reflexiones y cuestionamientos a prácticas instauradas como las del “androcentrismo”.

Siendo así, donde a razón del género como sinónimo de mujer se busca dar respuesta a la neutralidad a partir de decretos, leyes y sanciones que construyen las políticas que direccionan la educación, que no obstante tienen inmerso un reconocimiento de la problemática desde lecturas totalmente occidentales y no desde un consiente contexto latinoamericano, donde la mujer históricamente ha tenido que asumir un lugar subyugado – limitante desde sus posibilidades y necesidades; y el hombre un caminar desde la dureza y supresión de toda emoción: Lo anterior sigue siendo realmente lo que ha impedido que nuevas lecturas – más reales y menos idealistas, lleguen a la escuela primaria – secundaria y coherentemente a la formación profesional como parte de un cambio contundente. ¿Cómo embanderar un cambio desde el desconocimiento? ¿Cómo empoderar a las mujeres y hombres de su profesión sin reconocimiento de las políticas educativas que incorporan el análisis de género? ¿Cómo posicionar la educación infantil dentro de un análisis genérico?

En consecuencia, será necesario hacer una lectura acerca del conocimiento o desconocimiento, de los espacios abiertos o cerrados entorno a conceptos sociales dentro de la LEI, cómo trastocan estos procesos o retrocesos al objeto de estudio: la(s) infancia(s) y de qué manera se puede intervenir en pro de una metamorfosis en este caso desde la coeducación.

4.3.1 El género: Demandas a la formación

“No sé mucho sobre el tema, así que me pueden estar violentando mi género y no me doy cuenta.” (Entrevista estudiante M2 - I sem).

Reconociendo la incidencia de la educación en la diversidad de espacios sociales y sobre todo en el de las infancias como objeto de estudio de la licenciatura, es que son cuestión de análisis las relaciones del maestro/a con la práctica, con el saber, con el orden institucional, que se expresan por lo general de manera sesgada y poco organizada; tal es el caso del género en la formación de educadoras/es, puesto que existen intereses jalonados pero a la vez invisibilizados y/o puestos en marcha desde la individualidad o por gusto por la investigación docente; más no se viven desde la cotidianidad como esencia de una convivencia colectiva más sana, igualitaria y equilibrada.

Así, por ejemplo, desde mi propia vivencia no tuve dentro del espacio de educación universitaria en la LEI, ni mucho menos en mi educación básica, acceso al conocimiento de las políticas públicas en relación al género como posibilidad de ejercer nuevas posturas, (esto en los espacios formales-espacios académicos-formativos); el conocimiento surgió más de un interés – autonomía por reconocer qué pasa, porque es indispensable reconocer el ejercicio evolutivo de las leyes y en realidad qué han aportado o suprimido de la realidad social, política y educativa.

Sin embargo, este interés no repercute en todos los agentes de formación, de hecho las entrevistas son muy precisas casi en el 90% en el desconocimiento de las políticas públicas en relación a la mujer, el género, la diversidad y el trabajo de estos tópicos en el aula; por tal razón, son complejas las lecturas desde el ejercicio de empoderamiento, más aún cuando no existen o no son promulgados para la generalidad espacios específicos y/o posibilidades dentro de la carrera para el diálogo, debate, reconocimiento y creación de alternativas como reflejo y lectura de una realidad que aqueja el conocimiento del género como vertiente político-historio-cultural y por ende en relación con la infancia y posible transformación desde construcciones alternativas y reflexivas.

De manera que a razón de la búsqueda exhaustiva de información que dé lugar al género, tanto en los espacios educativos como en las políticas que los impulsan, se da luz a un panorama desolador, uno que quizá a la vez da color a las voces de los/as entrevistadas/os que con angustia afirman un desconocimiento, pero a la vez un interés y deseo por conocer y comprender qué sucede con estos elementos del género, la infancia, los estereotipos y las costumbres, que en el caso de la carrera, persisten en un silencio y aproximación desde lo femenino.

“Se evidencian dinámicas fuertes en la carrera, yo soy mujer y los hombres son muy excluidos, igual que en las relaciones que se manejan entre las mujeres predomina la exclusión, y es importante tener una visión más amplia ya que estamos siendo formados y formadas para tratar con humanos - con niños/as.” (Entrevista Estudiante M2 - III sem).

Como análisis de lo expresado anteriormente, es innegable que aunque el Estado colombiano ha promulgado leyes en consideración con la discriminación de la mujer, la violencia intrafamiliar e incluso hacia el ilusorio de igualdad; surgen cuestionamientos acerca del ¿cómo han llegado estas propuestas a la escuela, a la formación de formadores? Usualmente las recomendaciones para la educación que hacen estos organismos, suelen presentarse como propuestas respaldadas por el conocimiento científico y por las lecciones de la experiencia internacional; recayendo estas políticas en la ayuda asistida que sin tomar en cuenta la especificidad de los contextos y de los sujetos presentes a partir de una determinada problematización, se tiende a globalizar un síntoma, en este caso la discriminación, la desigualdad, la violencia... pero en realidad ¿dónde están las/os sujetos-actores de carne y hueso que viven y sienten estas problemáticas?, ¿dónde están las propuestas que desde la escuela y/o la universidad surgen como iniciativas y alternativas de solución y cambio?

A lo anterior, es reiterativa la percepción de un espacio que no se presta para la transformación de vivencias, currículo y espacios de formación, siendo de esta manera complicado el camino a otras formas de pensar y leer la infancia pues:

“Si no se abren espacios de diálogo, difícilmente puedes conocer del tema. Yo sigo insistiendo si tú no conoces que existe ese tema, autores que lo soporten, ni las construcciones que se han hecho alrededor muy difícilmente podrás discutirlo.” (Entrevista Estudiante M3 - X sem).

Es menester reconocer que los estudios de género - educación y aún más en conexión con la infancia, son muy recientes y que en amparo con los contextos internacionales, no han podido asentarse en una realidad colombiana que aqueja y demanda otro tipo de conexiones, investigaciones y transformaciones: maestro/educación, escuela/contenidos,

reflexiones/acciones, cotidianidad/coherencia, entre otras posibilidades que hacen positivo el avance de analizar, vivir, sentir y pensar el género en la educación.

No se trata de contemplar un espacio catedrático o académico fijo y estático que defina qué es, cómo, para qué y la utilidad del género desde la formación docente en pro de la infancia, por el contrario se trata de realizar una lectura desde la cotidianidad, la vivencia diaria, el aula, los espacios de trabajo y el lenguaje, se propone una búsqueda sin fin de discursos y prácticas conferidas a la transformación de realidades adjuntas a los contratos genéricos establecidos y generacionalmente transmitidos, incluso converge esta propuesta en un ejercicio que parta de la autonomía de la lectura del día a día, en relación con la historia y la perspectiva mano a mano del ejercicio educativo-profesional

“¿cuál es su rol?, ¿cuál es su lugar aquí?, ¿cuál es su posicionamiento aquí? Y entonces en eso no hubo una cátedra, no hubo un círculo de palabra, sino era todo el tiempo como que eso era vigente, y entonces uno empezaba a cambiar y a pensarse en eso, pero no era absolutamente consciente.” (Entrevista Docente M1).

No obstante, en cuanto a los diversos procesos de la universidad y la vivencia de las/os educadoras/es en formación en cuanto al género, se tornan coartadas no solo por el desconocimiento, sino por el poco acceso que tienen a espacios de discusión, indagación y proyección en cuanto al tema; ¡claro está! no se desconocen los aportes y avances; pero muchas veces estos no llegan al aula, a la cotidianidad o el conocimiento de los/as interesadas.

Así, es que propuestas como: “La estrategia de sensibilización que ha incluido desde el 2009, cursos de profundización de género en varias licenciaturas, un seminario internacional, foros, alianzas institucionales etc, que se exponen en el marco de análisis de la necesidad de transversalizar el enfoque de género en el currículo” (Torres, P & Torres, S. 2014) no se ha visto evidenciada tanto en el rigor innovador-investigativo, como en las vivencias particulares en este caso de los/as estudiantes de la licenciatura, predominando una ausencia institucional frente al tema e incluso un evidente desinterés;

“Dentro del programa no se hizo presente en ningún espacio académico, dentro de la universidad si se quiere como estudiante acceder a esta temática si existen espacios alternos, como electivas y colectivos.” (Entrevista Estudiante M5 - VII sem).

Lo que en definitiva, la opción de hacer tangible o no el género en las vivencias singulares, tiende a naturalizar prácticas ya instauradas desde la infancia, pues el cuerpo en este caso funciona como vehículo de todas las cargas sociales que han hecho de la mujer y el hombre un ser único y en mayor medida reproductor de imaginarios *“No se debate, no se piensa y ahí está el gran riesgo con que se caiga en olvidarlo, obviarlo o naturalizar las prácticas negativas que ya tenemos”*.(Entrevista Estudiante M3 – X sem). Por esta razón, la formación universitaria conserva al interior de sus prácticas *“elementos de carácter androcéntrico, que promueven formas de exclusión producto de los diferentes sistemas de dominación como sexo/género, la clase social, el racismo, la homofobia, la homotransfobia, entre otros”* (Torres, P & Torres, S. 2014)

Ante esta realidad, se hace necesario tantear y explorar territorios, asumir tareas pendientes y necesarias para transformar y avanzar, para que en puestas en la balanza todas las voces recogidas en esta investigación tengan un respaldo equilibrado en soluciones y/o posibilidades, en este caso desde la transversalización con un enfoque coeducativo. *“La transversalización de la igualdad de género es a la vez un concepto, una metodología que tiene como propósito actuar sobre la realidad de desigualdad entre mujeres y hombres, producto de las relaciones de poder que subyacen en las relaciones sociales.”* (Torres, P & Torres, S. 2014). Para ello, es necesario que el/la maestra investigadora asuma el trabajo pedagógico como parte significativa de la cohesión social despojada de todo imaginario y supeditación tendente a separar en dos bandos las realidades de mujeres y hombres.

“Ese es un tema que yo considero particularmente, que en el programa no se le ha dado el nivel de importancia que se merece por un lado, y por otro, pareciera ser que fuera un tabú, como si eso no nos perteneciera, ni nos lo tuviéramos que preguntar”. (Entrevista Docente M1).

Es la oportunidad para repensar los currículos, los seminarios ofrecidos como parte de la formación, pues muchas veces se dan pinceladas de todos los temas y variantes en correlación con la(s) infancia(s), pero no se logra dar profundización, interés y cabida a cada

uno de ellos; se convierte sólo en una hora de conversación, en una lectura, en un video o pregunta, pero no se ahonda; entonces es un ejercicio que debe partir del interés-individual como futuro/a formador/a, pero con coherencia se deben prestar los espacios universitarios como las aulas abiertas al diálogo a la exposición de nuevas rutas investigativas paralelas con las de la infancia, abrir las puertas a procesos como la coeducación para que desde la cotidianidad emerjan nuevas posibilidades en y para la formación, desde unas miradas sobre la(s) infancia(s).

“Sería bueno no solo para la carrera, sino para la universidad que se tuviera ese espacio para hablar de género, pues porque esta problemática no solo se ve aquí en educación infantil, sino en otros programas donde pondera la presencia de hombres, pienso entonces que en cualquier campo, en cualquier área debe estar presente la igualdad.” (Entrevista Estudiante H3 - I sem).

En consecuencia, estas voces lograron dar color vívido, a una problemática, un interés y diversas posibilidades de cambio desde y para la formación con un enfoque coeducativo a razón primaria de evidenciar entre otros aspectos: los currículos desactualizados, las/os maestros/as acogidos a rudimentarias creencias que impiden un progreso, los discursos sesgados al tendente genérico masculino o por el contrario discursos despojados de posturas a la transformación.

Voz a voz se da camino y rienda suelta a la decantación de nuevas formas de sentir, pensar y actuar en y desde el ejercicio formativo para que la(s) infancia(s) puedan tener otras posibilidades discursivas, reflexivas y críticas en torno a la conformación de una identidad genérico-espontánea.

4.3.1.1. Género e infancia: Espacios por conquistar

“y ahí es donde nuestra labor está, para que desde pequeños se procure no estropear su propio desarrollo, que tengan la libertad de ser.” (Entrevista Estudiante M2 - III sem).

¿Qué le espera a la infancia? las voces de la investigación permitieron pensar en diversos espacios por conquistar, espacios tendentes al cambio, que como ayuda al panorama actual brindan oportunidades como solución; así se genera la indispensabilidad de reconocer

y transformar en los espacios pedagógicos: los estereotipos, las sobrevaloraciones o su contrario subvaloraciones; el tomar voz y acción en cuanto a los lenguajes sexistas y promover un ambiente coeducativo.

Pero ¿qué es un ambiente coeducativo? En ninguna entrevista salió a relucir este concepto tácito – es decir nombrado, pero en cada una de las intervenciones al indagar por las posibilidades del espacio formativo, se mencionaban características que sin lugar a duda lindan con esta posibilidad de transformación, de manera que se especificaron: 1) la necesidad de abrir campo a la reflexión acerca de las necesidades específicas que tienen tanto hombres como mujeres en la cotidianidad en este caso de la LEI; con ello romper las barreras del silencio, del oculto, la naturalización y la sanción,

“En el colegio nos enseñaban además de los contenidos académicos, “modales”, como sentarnos derechas con la pierna cruzada, el modo en que una mujer debe arreglar su cuerpo, entonces, la falda muy larga, el cabello súper recogido y ojala largo porque si es muy corto ya parece hombre, el color del esmalte etc”. (Entrevista Estudiante M2 – X sem).

Se trata entonces en un primer instante de desenmascarar el continuo prejuicio al cambio a la necesidad de ser desde y para la subjetividad, vinculando diversas formas de ser mujer-niña / hombre-niño, pues en la medida en que se construya una postura clara desde la concepción del formador/a en educación infantil, se podrán vincular estrategias desde la innovación pedagógica confines a otras posibilidades que cimenten la transformación en este caso a partir de la palabra, el trato, la identificación y vivencia diversa.

Del mismo modo se perfija 2) La necesidad de analizar y dar paso al cambio en cuanto al acceso de recursos y posibilidades en el desarrollo de la LEI, más aun teniendo en cuenta el objeto de estudio la(s) infancia(s) cambiantes, emergentes, circundantes y contextuadas así: *“si desde la infancia no aportamos a esta construcción, pasa lo que vemos ahora, las mujeres somos sumisas la que no tome la decisión de no serlo bien... pero las que no se den cuenta que podemos ser sujetos transformadores, se quedan en (está bien hago lo que el hombre me dice y me rijo bajo sus indicaciones)”.* (Entrevista Estudiante M4 - X sem).

Por lo tanto, la puerta está abierta al cambio desde una postura autónoma – colectiva-profesional y de responsabilidad social en cuanto a la labor docente, donde la coeducación implique esa reflexión constante del cotidiano que reproduce la desigualdad, para repensar, crear y proponer 3) Las posibilidades para desarrollar acciones afirmativas como adelanto a la equidad desde y para la formación de formadores/as, en este caso desde el lenguaje, desde el contrario al estereotipo, desde la igualdad de condiciones y lecturas del género masculino o femenino, desde la puerta abierta y sin cerrojos intimidantes al debate a la proposición y creación de nuevos espacios académicos como alternativas hacia la emancipación de los cuerpos y sentires entorno a la vivencia cotidiana de opresión a la libertad.

Entonces por qué no trabajar desde propuestas incentivadas desde los/as mismos/as estudiantes para sus espacios de formación, teniendo en cuenta que es aquí en donde el espacio del aula debe traspasar los muros de la indiferencia y centrarse en recoger todas esas vivencias que deambulan en cada uno de los seminarios, con el fin de concentrar más de una opción eficaz para conectar el género no sólo con la formación, máxime si se tiene en cuenta el privilegiado objeto de estudio de la carrera: La(s) infancia(s).

A razón de lo anterior y respecto a la pregunta ¿cómo y con qué fin se abordaría y trabajaría el tema de género? surgieron ideas desde la corporalidad, las prácticas cotidianas, el lenguaje, las matemáticas, los espacios de juego, entre otros; e incluso justificaciones que reafirmaban el porqué de la importancia de trabajar el tema desde la auto-formación.

“Yo pienso que hay muchos tabúes desde lo que somos nosotras ¿no? nuestra carrera es el tener vidas humanas ahí; es algo muy pesado y muchas veces tenemos falencias en cuanto a eso ¿Qué es género? ¿Quién soy yo? ni siquiera sabemos si soy mujer; sí quise serlo; si fue porque me tocó o cómo llegue a ello, entonces digamos que son vacíos conceptuales, académicos vivenciales que son muy importantes, digamos como recuperarlos desde la academia.” (Entrevista Estudiante M1 - VII sem).

De ahí que ubicar las propias concepciones sobre género-educación como parte del proceso de autoformación y proyección a la profesión es que pueden ser resaltadas fuentes de trabajo con la infancia; así como la asignación dividida de espacios públicos y privados, seguida de la inserción estática de duales débil/fuerte, dulzura/dureza, sumisión/libertad entre otras comparaciones que develan que desde la infancia por ejemplo “En relación al uso y la

apropiación de los espacios de juego, se han tratado distintas cuestiones relacionadas con la consideración del género como un elemento organizador del espacio” (Baylina, M & Prats, M. 2008)

Con este ejemplo claro, se puede definir un alto campo de concentración para el análisis y apropiación de nuevas medidas para la socialización, pues por ejemplo, en las formas de jugar generizadas se influye en la apropiación con mayor o menor peso igualitario del espacio. Como bien es sabido, los espacios de juego son los primeros lugares donde los niños y las niñas negocian su comportamiento en público y si desde allí se gana un control social en relación a los imaginarios duales que sobre género deambulan, las brechas de inequidad irán desapareciendo poco a poco... Pero cómo funcionan estas ideas en la realidad...

“Creo pertinente hablar de formación en género en educación infantil, porque la infancia está fuera de las construcciones de los máximos sociales ya construidos, entonces en la medida en que se trabajen nuevas concepciones o una apertura cultural digamos de lo que “es ser hombre y ser mujer”, se pueden ir logrando cambios sociales y un re-encuentro” (Entrevista Estudiante M3 - VII sem).

Así considerando la infancia desde las singularidades y la fundamentalidad que tiene la construcción social como base para la vida; el ubicar y buscar constantemente el debate de la segregación, exclusión y sesgo social al interior y exterior de la escuela, jalonará la producción de conocimiento de la misma historia de la educación en comprensión de la perspectiva del género y su componente coeducativo.

4.3.1.2. Caminos de cambio: Las vivencias en la formación

“El problema del programa es que no ahonda en eso, bueno... el programa tiene muchos vacíos en ciertos elementos más en lo social y lo político, obviamente siempre comentan “es imposible dar cabida a todo”; pero hace falta un eje o por lo menos unas miradas transversales, porque ni siquiera las mismas maestras/os generan espacios para reflexionar y pensar temas con pertinencia actual con la infancia.” (Entrevista Estudiante M3 - X sem).

Con el fin de que los debates anteriormente mencionados puedan ser llevados a cabo con la libertad y pertinencia exigible para el tratamiento del tema del género en la licenciatura en cuanto a la formación deben existir cambios rotundos, que no solo ahora han sido aquejados y demandados por los/as estudiantes respecto a los seminarios de profundización, líneas de investigación e incluso desde la misma malla curricular; pues el análisis de las realidades tangibles desde la práctica pedagógica e incluso en experiencias previas o posteriores en el ejercicio docente, hacen saber que la actualización es fuente necesaria para un objeto de estudio cambiante como la(s) infancia(s)

Así en primer lugar; es más que *“relevante que las educadoras(es) infantiles se ubiquen un lugar histórico y político, que debe sus pormenores de marginalidad y exclusión, y uno de ellos está afincado en las disposiciones patriarcales, por ello discurso de género puede ofrecer una postura que colabore en la lectura de dichos dispositivos que habrá que romper para disminuir dichas marginalidades y exclusiones, de los cuales la educación, y con ello los educadores, participan.”* (Entrevista Docente H2).

En esta medida, será más conveniente y coherente dar paso a los cambios de raíz, donde un completo análisis de las prácticas llevada a cabo en la formación ofrezca de manera certera la incidencia que tienen algunos seminarios en la carrera, la profundidad teórica con que son tratados, qué líneas transversales son necesarias, qué nuevos espacios pueden dar paso a una retroalimentación constante; sólo de esta manera será posible trasladar desde las vivencias universitarias-profesionales la voz de un cambio a la sociedad desde la infancia; uno pensado en y para la coeducación, la igualdad y equidad de condiciones.

A lo anterior, con reiteratividad fueron mencionados pocos espacios que dieron una primer pincelada sobre el género “algo muy mínimo” como mencionaban y sentían los espacios las/os entrevistados/as; entre ellos estaban Socialización I y II – Escenarios alternativos educativos; a lo anterior, el problema radica en especial en que el primer espacio mencionado el tema es sólo trabajado por una maestra y en el segundo es de libre elección la línea de profundización; lo que quiere decir que no todos/as las/os estudiantes de la licenciatura tienen acceso abierto y contundente al debate sobre el género, por fortuna, personalmente, tuve la oportunidad de estar presente en uno de estos espacios (en el segundo) lo que propicio una reafirmación de que no estaba errónea al conectar la formación, la infancia y el género como viabilidad investigativa, tácita – cotidiana y por ende de transformación.

No obstante, las condiciones de la LEI y la universidad en general, han cerrado puerta a la innovación de espacios y/o currículos, lo que impide que se pueda trascender un tema más allá de una lectura, un proyecto o un corto debate, de ahí que, a partir de la indispensabilidad que tiene el enfoque de género o perspectiva de género se debe contribuir desde la universalidad del conocimiento a ofrecer una visión amplia de los roles, la discriminación, el oculto nudo y silencio a los estereotipos, la denuncia rápida a cualquier tipo de agresión verbal o directa a las construcciones emergentes desde la subjetividad.

Con respecto a esto último, hay que mencionar y en alta voz el desconocimiento general de los/as entrevistados/as, exceptuando al grupo docente acerca de los movimientos y creaciones entorno al género en la universidad, por ejemplo: la mesa de género liderada incluso por algunas maestras de la licenciatura, la línea de profundización existente dentro de la facultad – Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos, los colectivos estudiantiles y comunitarios circundantes en toda la universidad que aquejan un cambio en esta perspectiva; es decir, que si se quisiera en realidad realizar una lectura macro, existen herramientas pertinentes ejemplos de caminos ya recorridos en torno a este eje temático.

En consecuencia, y a pesar de la posible distancia que acoge la LEI hacia la transformación de su currículo, el género debiere transitar no sólo como respaldo teórico, sino en todos los espacios de socialización, debatirse, palpase hasta evidenciarse en cambios respectivos al ingresar como eje fundamental de transformación incidiendo como característica inherente al acto educativo, radicando esta lectura analítica en la invitación a realizar investigaciones, pensar un currículo más cercano a las realidades sociales cambiantes y al foco de estudio de la licenciatura la(s) infancia(s).

Tanto estudiantes como maestros/as lograron vincular estrategias, posibilidades y lecturas de un contexto aún cerrado pero no imposible a una metamorfosis, por esta misma razón, la línea de transformación a partir de la coeducación y con tres apuntes pertinentes 1) lectura crítica; 2) Transformación interna 3) Acciones afirmativas; serán las primeras pinceladas que hiladas a un diálogo propositivo a través de las entrevistas que denotaron un acercamiento a los caminos del cambio desde las vivencias en la formación como educadoras/es.

CAPÍTULO 5.

REFLEXIONES FINALES

5.1. CONCLUSIONES

En primera instancia quiero plantear que el presente recorrido investigativo interpela sin lugar a duda, el posicionamiento que como docente en formación, en correlación al género, he venido agenciando al confrontar la realidad educativa y personal, e inevitablemente me invita a construir nuevas lecturas, que desde la auto-formación se vinculan inmediatamente con el objeto de estudio de la carrera: la(s) infancia(s); de allí que indudablemente, haya venido generando y consolidando otras perspectivas, que detonan rutas de trabajo tanto para el espacio educativo - la universidad, como las diversas proyecciones en el ámbito de mi desarrollo y ejercicio profesional.

De manera que desde la individualidad hacia la colectividad, considero que se hace necesario pensar en aportar hacia el avance para la Licenciatura en lo que respecta a estos temas; esto se hace evidente gracias al trabajo mancomunado de los/as actores de esta investigación, quienes recalcaron a través de cada una de sus voces, la indiscutible falta de sensibilización capacitación docente respecto al tema de género; situación que ha dejado sin herramientas pedagógicas la posibilidad de transformación, repercutiendo este lamentable hecho en la reproducción desmesurada de estereotipos, creencias y encajonamientos en lo que respecta ser niña/niño, hombre/mujer, y destinando a las nuevas generaciones, tanto de docentes en formación como a sus futuros/as estudiantes, a un ejercicio ilusorio donde las leyes buscan orientar hacia el cambio, pero que en la realidad se sigue el camino de las prácticas socio-culturales generacionalmente y convencionalmente aceptadas; por lo tanto, la pregunta por la incidencia de la perspectiva en género no se hace esperar como llamado a la solución y a la transformación.

Este llamado hizo que se produjera que: 1) Fuera necesario revisar y observar con atención qué sucede en la licenciatura respecto al lenguaje, comportamientos e incluso contenidos sexistas que evaden una realidad en auge con la infancia. 2) Reconocer que las relaciones de género atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad e inevitablemente educación. 3) Precisar si existe una conexión entre las políticas públicas de género y el fin-vivencia en, desde y para la

formación; 3) Considerar si dentro del trabajo educativo y pedagógico cotidiano existen herramientas afines al cambio 4) Plantear estrategias hábiles en contexto para un trabajo que desde la formación coeducativa se piense en la(s) infancia(s) como proyección social a la transformación social y cultural.

A lo anterior se suman las vivencias que los cuerpos transportan de un lugar a otro con un peso inimaginable de desigualdad, donde se acarrea con sumisiones, silencios, sobrevaloraciones, invisibilizaciones, prejuicios e incluso violaciones a todas las formas directas de poder ser, sentir, pensar y construirse desde la masculinidad o feminidad en completa libertad; de ahí que sea necesaria dentro de la formación de formadores en Educación Infantil de la UPN “La implementación de un lenguaje no sexista, la supresión de materiales y contenidos con sesgo de género, la promoción de la participación igualitaria por parte de hombres y mujeres en todas las áreas del conocimiento, el estímulo al trabajo en grupos mixtos y la incorporación de contenidos curriculares que fomente la igualdad, capacidad, libertad y autonomía de los sexos en el marco de los derechos humanos” (CONPES. 2013)

Para este fin, han de adelantarse a la vez con mayor frecuencia y fluidez, investigaciones y espacios educativos acerca del género en la sociedad, en la infancia y en la formación de formadores, que sin lugar a duda ampliarán las lecturas de las necesidades prácticas, metodológicas, pedagógicas y estratégicas para el empoderamiento de los sujetos en y para la formación, desde la transformación de las actuales resistencias culturales. En este sentido, se concluye con firmeza que la Licenciatura en Educación infantil aún cuenta con algunas falencias significativas dentro de sus contenidos - malla curricular, seminarios de investigación e incluso líneas de investigación, las que conllevan a cierta evasión de las realidades del educador/a y de las infancias cambiantes; en esta medida, es necesario y oportuno encontrar dentro de la malla curricular e incluso dentro de las vivencias cotidianas en la universidad, espacios transformados y transformadores con enfoque hacia la coeducación, que orienten y fortalezcan unos ambientes diversos y cercanos a nuevos campos investigativos como el de género, etnia e interculturalidad, en un conglomerado enfoques sociales, ya que estos dotarían de nuevas perspectivas y lecturas tanto a la formación, como la vinculación social del quehacer educativo e incidencia del Educador/a Infantil en nuestra sociedad. Así, el rol del educador/a infantil buscará incidir en la transformación de las simbolizaciones socio-culturales que dilatan la posibilidad y alcance de la equidad de género.

5.2. RECOMENDACIONES

Para que esto sea una realidad, un tangible efecto de la reflexión y realidad social - universitaria y del programa de Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional, es necesario hacer unas apreciaciones que como puntos claves, permitirán precisar un comienzo al cambio:

- 1. Identificar, actuar, transformar:** Pensar la coeducación en un ámbito de formación superior implica identificar: 1) las necesidades específicas que derivadas de la cotidianidad tienen tanto hombres y mujeres; 2) Las brechas existentes en cuanto al acceso de recursos y posibilidades en el desarrollo de la licenciatura; 3) Las posibilidades para crear y desarrollar acciones afirmativas como adelanto a la equidad desde y para la formación de formadores.
- 2. El género como necesaria lectura contextual:** Acercar la perspectiva de género desde la coeducación implica una reflexión constante de los estereotipos vigentes, de las posibles acciones o lenguajes del cotidiano que reproducen la desigualdad, por esta misma razón, es necesaria la búsqueda de herramientas necesarias para identificar los aspectos sexistas que circulan sin mayor indagación en la esfera educativa; cuestionar su práctica y reproducción para promover la promoción de acciones afirmativas hacia la transformación.
- 3. Un discurso coherente con la práctica:** Desde el posicionamiento como maestras y maestros en formación, la coherencia debe ser sinónimo de conocimiento, reflexión y crítica social en este caso en cuanto a las cuestiones de género; no subvalorar palabras o situaciones, buscar en el meollo del asunto un “click” generador del diálogo y cambio conjunto, para ello los espacios de socialización acerca de este tema y su significado en la esfera social, deben estar cercanos en la formación para que puedan ser trabajados y no invisibilizados o pasados por alto en el ejercicio de la formativo y profesional.
- 4. Centros de formación como agentes socializadores:** La universidad, como el espacio dado para “la universalidad del conocimiento” y como agente de socialización, tiene la misión de transmitir saberes, reflexionar prácticas socio-culturales y establecer colectivamente conexiones sociales, por lo tanto, debe proyectarse hacia modelos no sexistas y democráticos, de manera que las presentes

generaciones estén capacitadas para enfrentar los retos de esta compleja sociedad en condiciones de equidad.

5. **El aula: espacios de cambio, creación y transformación:** Como parte del conocimiento de la temática, el género debe transitar en todos los espacios de socialización, debatirse, palpase y hasta evidenciarse en cambios respectivos, al ingresar como eje fundamental de la transformación. Por lo tanto, pensar en un currículo que deje puerta abierta a la coeducación, a la equidad y libertad del pensamiento desde las bases equilibradas y el respeto, implica desnaturalizar prácticas reproducidas con cotidianidad en los espacios académicos por ejemplo: “la decoración en los trabajos por parte de la mujeres” o “la ayuda y asesoría urgente en los trabajos de los hombres a causa de su mínima expresión maternal”. Es momento del cambio de un stop en las reproducciones arbitrarias que traen consigo los estereotipos, por ello, es debido que la palabra multiplique la construcción y la inserción de nuevos espacios académicos a la par de las exigencias vigentes, tanto interna - “UPN” como externamente - “Sociedad”.
6. **Investigar: aportar para avanzar y transformar:** Como característica inherente al acto educativo, el realizar investigaciones, pensar en un currículo más cercano a las realidades sociales cambiantes, exige desde y para esta y otras venideras investigaciones; el pensar en un enfoque de género, la posibilidad de avanzar, pensar, relacionar y aportar un análisis objetivo de las relaciones entre los géneros, que desnaturalizan e indagan sobre los factores que inciden en esa opresión; las instituciones que sancionan o legitiman las normas, los deberes y los límites de género, así como la evaluación de las mujeres y los hombres como seres sociales inmersos en un conjunto de relaciones, como resultado de construcciones socio-culturales.

Estos seis puntos ahondan en una necesidad esencial de ingresar o abrir las puertas a los cambios, donde la identificación pasa por la reflexión, la acción, la experimentación y la investigación; se trata de un ir y venir, de una lectura macro como sociedad a una micro como licenciatura, como aula de clase o desde las vivencias cotidianas. Así la coeducación se convierte en el camino, en una posibilidad para pensar el género desde la formación y las necesidades anexas a la misma, es vertiente de transformación e investigación, pues como lo mencionan González, A & Castellanos, B (2003). “resulta necesario que el profesorado tenga

conciencia de su papel en las transformaciones que pueden germinar desde la escuela misma, potenciando su capacidad para identificar los sesgos sexistas discriminatorios en la educación y las estrategias para luchar contra ellos”.

En conclusión como línea de acción, la coeducación invita e implica leer desde la reflexión crítica y autocrítica las realidades que invisibilizan las nociones de género; se trata de una proyección para el profesorado en formación y cercano a su profesionalización, con el fin de promover la construcción de más saberes desprovistos de estereotipos de género, una educación no sexista desde la formación con miras a la transformación del discurso y vivir educativo y social de las infancias. Es una intención, una apuesta al cambio, al reconocimiento de una nueva necesidad social que imbrica necesariamente en el pensar, sentir, discurso y acción política del maestro y maestra en formación, como agentes transformadores educativos, sociales y culturales.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alcalay, L & Berger, C. (2000). *¿Coeducación o educación segregada por sexo? Una aproximación desde la perspectiva de la educación de género*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 9 N° 2, p. (171-179).
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (1990). *Decreto 1398 de 1990*. Recuperado Enero 5, 2016, de Diario Oficial No. 39.457 Sitio web: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4557>
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2003). *Ley 823 de 2003*. Recuperado Enero 05, 2016, de Diario Oficial No. 45.245 Sitio web: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=8787>
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2005). *Ley 984 de 2005*. Recuperado Enero 05, 2016, de Diario Oficial No. 46.002 Sitio web: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17319>
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2008). *Ley 1257 de 2008*. Recuperado Enero 05, 2016, de Sitio web: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=34054>
- Alfaro, M. (1999). *Develando el género. Elementos Conceptuales básicos para entender la equidad*. San José - Costa Rica: MASTER LITHO S.A.
- Alta consejería presidencial para la equidad de la Mujer. (2012). *Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las mujeres*. Recuperado Junio 30, 2015, de Presidencia de la República de Colombia. Sitio web: <http://www.equidadmujer.gov.co/Documents/Lineamientos-politica-publica-equidad-de-genero.pdf>
- Angulo, J & Bejarano, D. (2014). *Mujer, afrodescendiente Educadora Infantil. Una mirada desde los procesos identitarios y formativos*.

- Arrupe, O. (2002). *Igualdad, diferencia y equidad en el ámbito de la educación*. Contribución enviada al proyecto Equidad y políticas públicas. ¿Equidad en la educación? OEI <http://www.campus-oei.org/equidad/Arrupe.PDF>. Recuperado Febrero 15, 2016.
- Ballarín, P. (2006). *Historia de la coeducación*. Marzo 01, 2016, de: Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación. Sitio web:http://ulises.cepgranada.org/moodle/pluginfile.php/45577/mod_resource/content/1/Pilar%20Ballarin%20Historia%20de%20la%20coeducacion.pdf
- Barbera, E. (1982). *La diferenciación masculino-femenino. Un mito y una realidad*. Estudios de Psicología, N° 10, p. (113 – 125).
- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., & Tarín, E. (2015). *El estudio de casos*. Sitio web: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
- Baylina, M, Ortiz, A & Prats, M. (2008). *Conexiones teóricas y metodológicas entre las geografías del género y la infancia*. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Vol. XII, núm. 270 (41).
- Bourque, S., Butler, J., Conway, J., Cucchiari, S., Lamas, M., Ortner, S., Rubin, G., Scott, J., & Whitehead, H. (2000). *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Chaparro, L, Torres, P, & Torres, S (2014). *Institucionalización y transversalización de género en la universidad*.
- CONPES. (2013). *Conpes social 161 Equidad de género para las mujeres*. Recuperado Enero 06, 2016, de Sitio web: <http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Documents/Conpes-Social-161-de-2013-Equidad-de-Genero.pdf>
- Constitución Política. (1991). Colombia: Atenea Ltda.

- Domínguez, M. (2004). *Equidad de género y diversidad en la educación colombiana*. Revista Electrónica de Educación y Psicología.
- Durán, M. (2012). *La Transversalidad de Género en la Educación Superior: propuesta de un modelo de implementación*. Revista Posgrado y Sociedad. Sistema de Estudios de Posgrado, p. (23-43).
- Entreculturas. (2008). *La coeducación, una educación en igualdad*. Recuperado Marzo 12, 2016, de ONG Jesuita para la educación y el desarrollo. Sitio web: <https://www.entreculturas.org/noticias/la-coeducacion-una-educacion-en-igualdad>
- García, A & Freire, M. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Madrid: Narcea.
- García, E. (2012). *Guía 5. El ciclo de las PP con PEG II: Problemas de Implementación y Transversalidad de la Igualdad de Género*. En Diplomado Superior en Políticas Públicas e Institucionalización de la PEG (p. 1-98). México: Flacso México.
- García, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas: Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, Vol. 13, p. 111 -120.
- Gianini, B. (1978). *A favor de las niñas*. Barcelona: Monte Ávila.
- González, A & Castellanos, B. (2003). *Sexualidad y Géneros: Alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI*, Editorial Científico-Técnica. La Habana, Cuba.
- González, B. (1999). *Los estereotipos como factor de socialización en el género*. Recuperado: Diciembre 15, 2015, de Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, N° 12, p. (79-88) Sitio web: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=262537>
- Gorodokin, I. (2005). *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 37. N° 5.

- Guzmán, V. (1998). *La equidad de género como tema de debate y de políticas públicas. Género en el Estado. Estado del género*. Ediciones de las mujeres, N° 27, p. (55-70).
- Lagarde, M. (1996). *La perspectiva de género*. En Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. (p.13-38). España: horas y HORAS.
- Lagarde, M. (2012). *Pacto entre mujeres: Sororidad. Aportes para el debate*. Sitio web: <http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf> p. (123-135).
- Lamas, M. (1995). *La perspectiva de género*. Recuperado Diciembre 29, 2015, de Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE). Sitio web <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/webmujeres/biblioteca/Genero/LA%20PERSP%20ECTIVA%20DE%20GeNERO.pdf>
- Lamas, M. (1999). *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género*. Papeles de Población. Vol, 5. núm. 21, p. (147-178).
- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Recuperado: Diciembre 12, 2015, de Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México Sitio web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- Layton, J. (2014). *Mujeres tejiendo historia. Aproximación a las concepciones de género de las maestras en formación de primer semestre de licenciatura en educación infantil de la UPN*.
- León, M. (1993). *El género en la política pública de América Latina: Neutralidad y distensión*. Recuperado Diciembre 30, 2015, de Universidad Nacional de Colombia Sitio web: <http://www.bdigital.unal.edu.co/39966/1/Genero%20en%20la%20politica%20publica.pdf>
- Lerner, G. (1990). *El origen del patriarcado*. En La creación del patriarcado. (p. 115 - 131). Barcelona: Crítica, S.A.

- López, A & Encabo, E. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 43, p. (113-122).
- Marcelo, C. (1995). *Capítulo I. Estructura conceptual de la formación del profesorado*. En *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo* (p.5-27). Barcelona.
- Marrero, A. (2006). *El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género*. *Revista argentina de sociología*, 4(7), 47-69.
- Martínez, A & Egidio, L. (2009). *Género, educación y formación del profesorado: retos y posibilidades*. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, (Vol. 64), p. (17-26).
- Martínez, J. (2011). *Métodos de Investigación Cualitativa*. *Revista de Investigación Silogismo*, Vol. 8 (1), p. (1-43).
- Martínez, P. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. *Pensamiento & gestión*, V. 20, p. 165-193.
- MEN. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Recuperado Junio 30, 2015, de Ministerio de Educación Nacional Sitio web: <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>
- Millán, C & Estrada, A. (2004). *El concepto de "género" y sus avatares: Interrogantes en torno a algunas viejas y nuevas controversias*. En: *Pensar (en) género: teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. (p. 170-194). Bogotá D.C: ed. Pontificia Universidad Javeriana.
- Morgade, G. (2001). En *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. (p.1- 80). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Naciones Unidas. (1981). *Ley 51 de 1981*. Recuperado Enero 5, 2016, de Alcaldía Mayor de Bogotá D.C Sitio web: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=14153>

Naciones Unidas. (1995). *Informe de la cuarta conferencia mundial sobre la Mujer*. Recuperado Enero, 5, 2016, de Naciones Unidas Sitio web: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

ONU Mujeres. (2015). *ABC de los derechos de las mujeres en el plan de desarrollo 2014-2018*. Recuperado Enero 6, 2016, de Mesa de género Colombia. Sitio web: <http://mesadegenerocolombia.org/site/images/stories/cartillaabcplandedesarrollo.pdf>

Presidencia de la República. (2003). *Mujeres constructoras de paz y desarrollo. Una política nacional orientada a la paz, la equidad y la igualdad de oportunidades*. Bogotá - Colombia.

Rigat-Pflaum, M. (2008). *Gender Mainstreaming: Un enfoque para la igualdad de género*. *Nueva sociedad*, Vol. 218, p. (40-56).

Rivas, M. (2008). *La formación y su complejidad semántica*. En *Investigación Educativa*, N° 8, p. (1 -15).

Ruiz, A. (2009). *Recorrido por las políticas públicas de equidad de género en Colombia y aproximación a la experiencia de participación femenina con miras a la construcción de escenarios locales*. *Estudios de Derecho*, Núm. 66(147), p. (303-320).

Ruiz, J, & Zabal, M. (1994). *Feminización y profesión docente: Internalización sexista del trabajo*. *Investigación en la Escuela*, (22), 25-34.

Torres, A; Ruíz, J & Álvarez, N. (2007). *La autotransformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral*. Recuperado Febrero 10, 2016, de Revista Iberoamericana de Educación Sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2325283>

- UPN. (2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado Enero 05,2016, de Universidad Pedagógica Nacional Sitio web: [http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/13010724231299709442peiupn-2010\(aprobadoporacuerdo007de2010\).pdf](http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/13010724231299709442peiupn-2010(aprobadoporacuerdo007de2010).pdf)
- UPN. (sf). *Licenciatura en Educación Infantil*. Recuperado Enero 5, 2016, de Universidad Pedagógica Nacional Sitio web: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>
- UPN. (2011). *Estructura Curricular Licenciatura en Educación Infantil*. Recuperado Febrero 15, 2016, de Universidad Pedagógica Nacional Sitio web: <http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1361801009estructuracurriculareducacioninfantil.pdf>
- UPN. (2011). *Objetivos*. Recuperado Febrero 20, 2016, de Universidad Pedagógica Nacional Sitio web: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>
- Vega, Y & Torres, D. (2013). Representaciones sociales de género en el discurso institucional del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. (p. 1-74). Bogotá, D.C.

7. ANEXOS

Adjuntos al Cd.