

A desaprender

también se aprende

Ana Lucía Ramazzini



Directorio –IUMUSAC

Dr. Carlos Estuardo Gálvez Barrios
Rector

Dr. Carlos Guillermo Alvarado Cerezo
Secretario General

Licda. Miriam Ileana Maldonado Batres
Directora

Dra. Carmen Yolanda López Palacios
Coordinadora Área de Investigación

Licda. María Lucrecia Vicente Franco
Coordinadora Área de Docencia

MSc. Sandra Verónica Collado Leonardo
Coordinadora Área de Extensión

T. S. Ana Patricia Borrayo Morales
Licda. Sandra Corina Méndez López
María del Carmen Tánchez Villagrán
Investigadoras

Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este documento, siempre que se cite a las autoras.

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

**INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LA MUJER DE LA
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
-IUMUSAC-**

A desaprender
también se aprende

Ana Lucía Ramazzini Morales

Guatemala, octubre de 2013

Autora: **Ana Lucía Ramazzini Morales.** Feminista. Maestra de Primaria, graduada del Colegio Monte María. Licenciada en Sociología. Pensum cerrado de la maestría de Investigación en Política y Sociedad, Escuela de Ciencia Política USAC. Como educadora posee una experiencia docente de 17 años en primaria, secundaria y a nivel universitario. Ha ocupado cargos administrativos y académicos en instituciones educativas (Coordinadora del Departamento de Ciencias Sociales, Integrante del Grupo Coordinador y del Equipo Académico, en Monte María; Coordinadora del Área de Sociología, USAC, entre otros). Posee estudios sobre mujeres y estudios en desarrollo de políticas de género, en Italia (Donna, avvenire dell'uomo?) y Corea (Gender Policy Development) respectivamente. Ha recibido cursos relacionados con Alianzas e Incidencia Política de las Mujeres, así como Políticas y mecanismos municipales para la equidad de género (Fundación Toriello e IUMUSAC). Fue parte de la directiva de la Asociación Nacional de Colegios Católicos ANACC. Actualmente es Integrante de AMEF, Asociación de Mujeres para Estudios Feministas y de EducaGuatemala, Instituto de Investigación para la Incidencia en Educación y Formación Docente. Presidenta del Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social IIARS. Ha trabajado y escrito artículos sobre educación desde el feminismo. Autora del artículo Hacia la democracia cognitiva en la academia: crítica a los saberes sexistas y androcéntricos. En el libro Mujeres, ciencia e Investigación: Miradas Críticas de la Dirección General de Docencia/ USAC, IUMUSAC, Ministerio de Educación. Guatemala, noviembre de 2009. Actualmente realiza su tesis de maestría con el tema: *Análisis de las Expresiones del patriarcado capitalista neoliberal y racista como estructura hegemónica, en el Currículum Nacional Base de Primaria.*

Publicación a cargo de: Ana Patricia Borrayo Morales

Diseño de portada: Javier Corleto
Lourdes Hernández

Reglamento del Consejo Editorial de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Artículo 11. Las autoras y autores serán responsables de las opiniones y criterios expresados en sus obras.

Contenido

Presentación.....	iii
Agradecimientos.....	vii
¿Qué nos convoca?.....	1
I. La educación, un derecho a reivindicar hoy más que nunca....	11
II. Mujeres universitarias: entre avances y desafíos.....	33
III. Desaprender, un acto de transgresión feminista.....	47
Lanzando la mirada más allá.....	71
Bibliografía.....	83

Presentación

Una reforma educativa sin criminalización

El Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala, presenta a la comunidad universitaria y sociedad guatemalteca el libro «**A desaprender también se aprende**» de la educadora Ana Lucía Ramazzini Morales, en el que comparte sus experiencias y reflexiones para los diferentes niveles educativos y devela los sesgos sexistas, racistas, clasistas y androcéntricos que sostiene un sistema de poder autoritario, discriminativo y excluyente.

Ana Lucía, es una de las jóvenes académicas e intelectuales feministas más destacadas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. A partir del año 1996 inició sus reflexiones y aportes a los estudios de las mujeres, feministas y de género en su tesis de grado, para optar al grado académico de socióloga en nuestra Alma Mater.

Desde una conciencia ciudadana, pedagógica y feminista, comparte reflexiones realizadas en el marco de una sociedad violentada por el autoritarismo, androcentrismo, etnocentrismo, prácticas sexistas, clasistas y misóginas.

El presente trabajo es una obra académica, poética y literaria, su análisis y aporte se fundamenta en la «**educación como un derecho a reivindicar hoy más que nunca**». A partir de una mirada crítica, nos invita a repensar el sistema educativo nacional en todos los niveles y a promover una educación liberadora y ética desde las diversas identidades. La metodología que aplica en esta valiosa obra parte de problematizar e historizar, visibilizar y desnaturalizar, finalmente resignificar y construir.

En su artículo «**Mujeres y universitarias: entre avances y desafíos**», reivindica los aportes académicos de las mujeres en Usac, una de las instituciones más importantes del país donde se desarrolla el pensamiento

crítico con la finalidad de generar, desarrollar y replantear los conocimientos y la práctica social. Además, como institución rectora de la educación superior, promueve el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos, el rescate de la dignidad humana y los valores: verdad, justicia, libertad, diversidad y equidad, como aspiración para construir una democracia real, funcional, participativa y legítima.

La década de los años ochenta, marcó una nueva perspectiva en la educación superior estatal, las mujeres universitarias promueven el debate de los estudios de las mujeres, género y feministas. En el marco del proceso de la firma del Acuerdo de Paz Firme y Duradera, del 29 de diciembre de 1996, entre el gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG); los avances de las mujeres dan cuenta que en 1994 se realizó la institucionalización del Programa Universitario de Investigación de Estudios de Género (PUIEG) y la creación de la Comisión del Programa, de cual forma parte el IUMUSAC.

En 1998 el Consejo Superior Universitario (CSU) ratificó el Marco Filosófico y el Marco Académico de la universidad, orientados a enfrentar los desafíos del siglo XXI. En el año 2000 aprobó el **«Plan Estratégico Usac-2022»**, que se fundamenta, entre otros, en el enfoque de género y el principio de equidad. Ese mismo año la Dirección General de Docencia (Digid) aprobó la creación de la Cátedra de la Mujer, dedicada a partir del 2012 a la intelectual Luz Méndez de la Vega.

Desde el punto de vista de acciones afirmativas, estos avances han generado cambios en la comunidad universitaria, en primer lugar se abrió el camino para la creación del Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala (IUMUSAC), a través del Acuerdo de Rectoría No. 1051-2004, iniciando sus funciones en el 2005; un año después es institucionalizado por el CSU a través del Acuerdo No. 16-2006. De igual formase produce un importante avance con la aprobación de la **«Política y Plan de Equidad de Género en la Educación Superior 2006-2014»**, según consta en el Acta No.04-2008, Punto Séptimo, Inciso 7.2

El IUMUSAC cuenta con un **«Plan Estratégico IUMUSAC 2022»** y **«Marcos Académicos»** -que dan fundamento a su quehacer institucional-, una **«Agenda universitaria de investigación en estudios de las mujeres, las relaciones género y Feminismos»** (AGUEM), así como una propuesta para la construcción de un **«Modelo educativo con enfoque de género»** y es impulsor del **«Programa de Universidad Segura y Libre de Violencia»**.

En el marco de este recorrido histórico, se han cimentado las bases para impulsar, desde un sentido crítico, el punto de vista de las mujeres como sujetas académicas, quienes a partir del año 2010 constituyen más del 50% de la matrícula estudiantil. Con ello se marca una apertura a la pluralidad de pensamiento, para promover una educación más incluyente, con respeto y reconocimiento a la diversidad cultural de los pueblos originarios, al mismo tiempo se propone influir permanentemente en la reforma del modelo educativo nacional y promover políticas de educación, que respondan a las exigencias de la sociedad guatemalteca.

Estas acciones políticas que influyen en el que hacer académico y en la comunidad universitaria, incluyen los aportes de destacadas intelectuales feministas universitarias, entre otras: Luz Méndez de la Vega, Alaide Foppa, Delia Quiñónez, Violeta Alfaro de Carpio, Sonia Toledo, Mayra Gutiérrez, Luisa María Charnaud, Walda Barrios, Guisela López y Ana Lucía Ramazzini, quien hoy comparte sus reflexiones a través del libro **«A desaprender también se aprende»**.

Esta publicación constituye un acto de transgresión educativa, para la autora no hay nada más educativo, que **«desaprender»** las prácticas que contribuyen a mantener el sistema autoritario, clasista, sexista y racista; que se fundamenta en los dogmas, los fundamentalismos, los sectarismos, la homofobia, la criminalización del pensamiento y la práctica social, la manipulación de la verdad y la mediocridad.

Concibe el desaprender como un proceso de deconstrucción de la lógica dominante del sistema patriarcal, a través de la problematización y desnaturalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje; lo que implica

construir nuevos sentidos desde las propias experiencias, nuevas categorías que las nombren, nuevos lenguajes que las resignifiquen para promover una educación para la libertad de pensamiento y expresión con legitimidad, a través de un proceso dialógico, reflexivo, deliberativo e incluyente.

Con esta publicación, Ana Lucía invita a la comunidad universitaria y al sistema educativo nacional a repensar y desaprender ante la crisis actual, para **«retomar el sentido liberador que la educación debe potenciar, para renovar nuestras ideas»** y llenarlas de significado a partir de **«nuestras propias experiencias»** y **«reconstruir en colectivo»**, particularmente desde las mujeres, las juventudes y diversidades.

Finalmente en su artículo **«lanzando una mirada más allá...»** hace un análisis del sistema educativo nacional y de la educación superior, desde el cual demanda a la Usac como institución rectora de la educación superior, generar los espacios para el debate, la discusión y construcción de propuestas que nos permitan renovar el currículo universitario y una ética académica, que responda a las exigencias actuales de la sociedad, propiciando una educación participativa e incluyente. Cuestiona además el modelo educativo nacional, que en el actual contexto guatemalteco, no logra generar una educación para todas y todos, que responda aun modelo democrático, intercultural y de construcción de nación.

Este aporte ético académico, es significativo y oportuno en el proceso actual de Reforma Universitaria que inició nuestra Alma Mater el 29 de septiembre 2010, el cual requiere de la participación y los aportes de todos los sectores de la comunidad universitaria y de la sociedad guatemalteca, para repensarse a sí misma sobre su quehacer político, ético, académico y socio cultural. La Reforma Universitaria tiene dentro de sus aspiraciones, **«promover un esfuerzo colectivo de oportunidades de cambios profundos en todos los órdenes de la vida institucional e incorporar una renovada conciencia sobre las realidades, los problemas y las aspiraciones de mujeres y hombres en el país»**.

Ante estos impostergables desafíos en el campo educativo, como parte de la sociedad del conocimiento y como Instituto Universitario de la Mujer

dejamos constancia de nuestro reconocimiento y agradecimiento por los aportes de Ana Lucía Ramazzini Morales, que desde una mirada crítica, compleja, feminista, diversa y humana nos lanza el reto de repensar, reaprender, resignificar y reinventar los marcos éticos, filosóficos, científicos y humanistas que requiere un sistema educativo nacional y la Educación Superior, en un contexto democrático y plural.

ID Y ENSEÑAD A TODOS

Licda. Miriam Maldonado
Directora-IUMUSAC

“Por la equidad de género en la educación superior”

**Fragmentos del poema:
Años de Escolaridad**

En párvulos bailo al ritmo de la ronda...

*Llego a primaria y me encuentro
con la invisibilización...*

Paso a secundaria:

Allí me dicen que me preparan para el futuro...

Finalmente estoy en la universidad:

Las mujeres siguen sin aparecer...

Ana Lucia Ramazzini

Agradecimientos

Pensar en hacer este agradecimiento, me remonta al año 2011 en el “VII Congreso de Mujeres Universitarias: Género, Diseño Curricular y Educación Superior en los Paradigmas del siglo XXI”. Al terminar el foro, Miriam Maldonado, Directora del Instituto Universitario de la Mujer de la Usac, se acercó y me dijo: *“Valdría la pena publicar lo que presentaste. Podríamos ver la posibilidad de reunir varias de tus ponencias y hacer una pequeña compilación sobre reflexiones educativas desde el feminismo”*. Mi corazón palpité.

El tiempo pasó y conforme nos encontrábamos en otros espacios me decía: *“Esto también es para la publicación”*. Y mi corazón volvía a palpar fuertemente [...]. Era una mezcla de nerviosismo, alegría y profundo compromiso.

El 10 de abril de este año, recibí un correo de Miriam. Conforme lo leí-y lo releí varias veces en mi incredulidad-, mis palpitations se aceleraban: *“[...] como lo conversamos alguna vez, ahora tenemos las condiciones para hacerlo [...] nuestro interés es el de compartir de una manera sistematizada tus aportes y reflexiones [...] ponencias, poemas, cuento [...]. Espero contar con tu anuencia”*.

“¿Mi anuencia?” –Pensaba yo. Lo que tienen es mi agradecimiento por llevar a cabo este proyecto que se centra en abrir espacios para la discusión y el debate desde la mirada feminista. Gracias, ¡muchas gracias! a las colegas del IUMUSAC por hacer esto posible. Especiales gracias a Miriam Ileana Maldonado, a María Lucrecia Vicente y Ana Patricia Borrayo por su sororidad y affidamento.

*El patriarcado se ha encargado
de negarnos a las mujeres el derecho a la amistad...
pero la realidad muestra que esto está siendo transgredido.
Las mujeres nos estamos reconociendo mutuamente,
dándonos autoridad entre nosotras y
aliándonos en causas comunes
para seguir andando juntas, desde nuestra diversidad,
por los caminos de la libertad...*

¿Qué nos convoca?

Soy maestra, y eso define gran parte de mi vida; en realidad toda ella. Me gradué de Maestra en Educación Primaria Urbana en 1995 y desde entonces he trabajado, y me he enriquecido, en los diferentes niveles educativos de la educación formal.

Decidí estudiar la carrera de Sociología en la Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala, porque estoy convencida que una educación que no se contextualice en la dinámica de la sociedad en la que vivimos y trate de transformarla, no es válida. Para hacer esto, la teoría crítica feminista es fundamental porque propone posibilitar aquello que desde la lógica dominante ha sido concebido como imposible e impensable.

Mi encuentro con el feminismo se dio durante esos años de estudio universitario a través de queridas amigas: Ana Silvia Monzón y Stephanie Rudeke. Ellas fueron quienes, en alianza y complicidad, me iniciaron en estos “despertares de la vocación feminista”. No puedo negar que conforme más me adentraba en ella, más preguntas surgían, más mitos se desmontaban, más expectativas se desvanecían. Así, entré en un proceso de desaprendizaje -y sigo estando en él-. Aprendí, como diría la poeta guatemalteca Guisela López, que *“Nacemos con alas, es el sistema patriarcal el que se afana en trazar fronteras, en edificar murallas, en forjar jaulas”*; pero al mismo tiempo descubrí, acompañada de muchas mujeres sabias, que también abrimos caminos, agrietamos paredes, cincelamos rocas y derribamos muros. Es justamente esta experiencia vital la que encierra la esencia de esta publicación y por eso afirmo que: **“A desaprender también se aprende”**.

Lo que encontrarán en este documento es una síntesis de reflexiones que se basan en varias ponencias a lo largo -casi- de una década y que abordan temáticas educativas desde el posicionamiento feminista. Además, me animó -por primera vez- a sacar la voz propia más íntima abriendo cada apartado con un intento de poesía.

El feminismo plantea que lo personal es político. Definitivamente detrás de cada inquietud planteada, hay experiencias vividas. Es por eso que me apropio del derecho a escribir en primera persona, como clave feminista, y también asumo la responsabilidad de hacerlo.

Ser estudiante de sociología y no leer a mujeres autoras, me marcó. Ser, pocos años después, la única catedrática mujer de la carrera en la jornada nocturna en el área de sociología y la única mujer que les había dado clases a muchas de las personas del grupo de estudiantes que tuve, me interpeló.

Al ser estudiante me preguntaba ¿Y las mujeres dónde están? ¿Por qué sólo se estudia a “los precursores”? ¿Desde qué visión e intereses se ha construido el conocimiento? ¿A quiénes se ha dejado fuera y por qué? ¿Cómo fue que predominó la visión masculina como referente universal en la construcción del conocimiento?

Teniendo esos cuestionamientos como marco, quería hacer un trabajo de investigación que develara los sesgos sexistas y androcéntricos en el curriculum del proceso educativo formal del Área de Sociología de la Escuela de Ciencia Política, pero que a su vez fuera una invitación a repensar cómo se ha ido construyendo el conocimiento, una crítica de los saberes androcéntricos construidos desde prácticas sexistas. Me interesaba explorar una propuesta de alternativas para fortalecer la conciencia democrática de género. Estos aspectos llegaron a constituirse en los objetivos de mi tesis.

Los resultados de la tesis de licenciatura en sociología en aquel 2004, arrojaron datos muy interesantes, por ejemplo:

- Entre las temáticas que presentaban los contenidos de las guías programáticas relacionadas específicamente con las mujeres sólo había 5, establecidas en 4 de los 50 cursos que comprendía la carrera de Sociología.
- Entre los contenidos de las 52 guías programáticas analizadas no se especificaba el nombre de ninguna mujer como teórica, situación contraria a los hombres, quienes sí eran mencionados.
- Con relación a la bibliografía obligatoria y complementaria de cada curso, se realizó un recuento que evidenció la infravaloración de los saberes de las mujeres. De 661 referencias bibliográficas establecidas, sólo 66 correspondían a autoras, el resto correspondía a autores. En otras

palabras, el 91% de la bibliografía referida era de autoría masculina y apenas un 9%, femenina.

También los testimonios planteados por las estudiantes fueron relevantes; ellas narraron vivencias como las siguientes:

El comentario más fuerte que he escuchado fue en el primer semestre, cuando un profesor dijo en la clase: “Si no estudian las mujeres, sólo van a encontrar trabajo de prostitutas”.

Una estudiante expresó: *“El Lic. de [...] comentó que habiendo tanto prostíbulo, no sabe qué hacemos aquí las mujeres”* (Quinto semestre, 26 años, jornada matutina). Además, algunos catedráticos insisten en la “feminidad” y hacen mención sobre que las estudiantes son delicadas y frágiles.

Hay catedráticos que asumen a la mujer en un futuro como ama de casa, por ejemplo: *“Usted señorita, como ama de casa, ¿Cómo administraría su hogar?”* (Tercer semestre, 22 años, jornada nocturna).

Otra estudiante mencionó: *“Hemos tenido experiencias, como mujeres, de ese tipo. Un catedrático, para darnos puntos, nos pidió ser edecanes y llegar en falda corta a un foro”.* (Séptimo semestre, 37 años, jornada nocturna).

Seis años después de la licenciatura, en la maestría del 2010, las frases intercaladas en los discursos de algunos de los docentes, seguían evidenciando sesgos sexistas y androcéntricos, así como violencia epistémica. Los cambios no eran muchos. No pude evitar ir haciendo una pequeña bitácora:

- *“Nuestras mejores armas son las mujeres”*
- *“Usted, compañerita, cuéntenos ¿Qué tiene que decir?”*
- *“Para que me entiendan, su tesis es como un embarazo”*
- *“Las mujeres se están organizando, ¡Qué peligroso!”*

- *“Así, se da una sinfonía armónica donde los hombres trabajan fuera y las mujeres dentro de la casa”*

- *“Hay que ser misógino, ¡pero no decirlo!”*

- *“Antes decir ECLÉCTICO, era como decirle afeminado a un hombre”*

- *“El texto: Hágase en mi según tu palabra, es un texto inspirador”*

- *“Aunque sea que sólo mujeres vengan al foro, hay que hacerlo”.*

Muchas de estas vivencias en las aulas universitarias eran comunes a compañeras estudiantes y catedráticas de otras unidades académicas. La reflexión que se desprende de esto es la necesidad de empujar el tránsito de experiencias propias y concebidas como individuales, para que pasena comprenderse como vivencias colectivas y a constituirse en asuntos políticos a debatir en el marco de la estructura universitaria.

Ante esto, en términos generales de la educación superior, y particulares de la Universidad de San Carlos de Guatemala, la creación del Instituto Universitario de la Mujer (IUMUSAC) así como la aprobación por el Consejo Superior Universitario de la Política y Plan de Equidad de Género en la Educación Superior 2006-2014, plasma un hito histórico pues se establece un encuadre legal común universitario para implementar el enfoque de género, etnia y ecológico, reaccionando y buscando impactar en una sociedad violentada por el autoritarismo, androcentrismo, etnocentrismo, prácticas sexistas, racistas y misóginas.

El posicionamiento de fondo que llega a emerger con esto es que la educación formal no puede continuar favoreciendo la reproducción de relaciones de poder. Las problemáticas en nuestro país son complejas y sólo se puede educar a partir de esta complejidad. Para hacerlo, el feminismo provee de herramientas conceptuales, teóricas y metodológicas fundamentales.

En esta línea de análisis, cada vez que se habla de educación, insisto en traer a la mesa de discusión dos claves epistemológicas feministas que son precisas de retomar:

1. El conocimiento no es neutral, es la expresión de las relaciones de poder ¡y esto es político!: desde la epistemología feminista se ha planteado que los saberes no son estáticos, absolutos ni universales, cuestionando la supuesta neutralidad de la razón masculina. En otras palabras, el conocimiento se sostiene sobre relaciones de poder, expresadas en asimetrías y jerarquías, ubicadas histórica y socialmente. La teóloga feminista Ivone Gebara plantea que el acto de conocer es contextual, sexual, situado y fechado.¹

Así, educar implica construcción de saberes, de conocimientos, y éstos son ideológicamente planteados: ¿Quién los plantea? ¿Por qué? ¿Desde qué condiciones y contexto? ¿A quiénes se deja fuera? ¿A quiénes sí se les reconoce su autoridad epistémica y a quiénes no? ¿Qué implicaciones hay para los grupos cuyas experiencias no han sido nombradas en esos “conocimientos acumulados”?

Hacer análisis del curriculum desde el posicionamiento crítico feminista, ha permitido visibilizar que el espacio educativo no es neutral ni aséptico. Más bien se dan en un contexto caracterizado por el sobrecruzamiento de opresiones de sexo, etnia y clase, que a su vez es reproducido.

Fue Paulo Freire, pedagogo brasileño, quien planteó con mucha fuerza que la educación es siempre un proceso de carácter político, en el que se pone en juego una forma de diseñar relaciones que pueden ser de liberación o de dominación. Él afirmó que los principales problemas de la educación no son metodológicos o pedagógicos, sino políticos. Señaló: “*No hay nada más político que decir que la educación es neutral*”.

2. Ya no sólo se trata de analizar los condicionantes del acceso de las mujeres a la educación, se trata de develar los mecanismos, incluso más sutiles, que contribuyen a mantener y legitimar la subordinación de las mujeres dentro del mismo ámbito educativo. Esto nos lleva a re-enfocar nuestras miradas en las maneras de hacer y vivir la educación a partir de los componentes del curriculum: contenidos que se tratan, problemáticas que se abordan, metodologías que se aplican, líneas de investigación que se favorece,

¹Ivone Gebara, *Intuiciones ecofeministas, Ensayo para repensar el conocimiento y la religión* (España, Editorial Trottra, 2000), p.47.

actividades que se realizan, formas de evaluación que se plantean. Es necesario dar el salto cuantitativo desde el acceso; a lo cualitativo, el análisis curricular. ¡Y no se trata sólo de un salto lineal de lo cuantitativo a lo cualitativo! Más bien de ir analizando y sacando a luz la forma en que se vinculan y condicionan mutuamente.

En este sentido conviene precisar que a pesar del limitado porcentaje que tiene acceso a la educación superior en nuestro país, los últimos años dan cuenta de la paridad existente en relación a la cantidad de mujeres y hombres que ingresan. Sin embargo, la situación se complejiza, especialmente al constatar otros marcadores de exclusión como la etnia, pues las mujeres indígenas siguen en condiciones de disparidad. Asimismo, existen limitantes ya estando dentro del sistema de educación superior que se evidencian en la violencia epistémica de los contenidos trabajados desde una visión masculina y occidentalizada; el sexismo y racismo en la interacción didáctica, así como procesos administrativos excluyentes.

Como puede verse, no es fácil apostarle a esto en una sociedad construida a partir de divisiones y contradicciones, y con una historia violentada, en donde lo que ha predominado y se ha privilegiado es la cátedra autoritaria, poseedora de la verdad absoluta y excluyente de la diversidad de saberes.

Dadas estas condiciones, la invitación que hago, a lo largo de estas palabras, es a la reflexión compleja, profunda y continua. Mi propuesta es visibilizar el proceso educativo que se está llevando a cabo, pero sobre todo desde dónde se está haciendo, a quiénes está respondiendo, a quiénes se margina y por qué.

Lo anterior remite a la ruta que propongo para este análisis y que contempla que cada apartado de este documento se base en los siguientes procedimientos, los cuales son apuntalados desde el feminismo:

1. Problematizar e Historizar
2. Visibilizar y desnaturalizar
3. Resignificar y construir

Así, el apartado **I. La educación, un derecho a reivindicar hoy más que nunca**, busca problematizar el espacio educativo en términos generales,

volviendo la mirada atrás para no perder la vista sobre cómo ha sido concebida la educación. Esta visión permite abrir las puertas al apartado **II. Mujeres universitarias: entre avances y desafíos**, que tiene el propósito de visibilizar y desnaturalizar lo que las mujeres, desde nuestra diversidad, estamos viviendo específicamente en la universidad, sacando a luz los factores que se articulan para sostener la subordinación y desigualdad. Dado este recorrido, considero indispensable retomar que así como la teoría feminista denuncia y desarticula, también sienta las bases de un proyecto emancipador y, justamente, de eso se trata el apartado **III. Desaprender, un acto de transgresión feminista**, que propone algunas pistas educativas para resignificar y construir.

Finalizo a manera de cierre abierto, con la propuesta de **Lanzar la mirada más allá**, planteando otras líneas de reflexión vistas hacia adelante, que tocan al sistema educativo en su integralidad.

Con esta pequeña publicación, no pretendo dar respuestas ni conclusiones, más bien mi invitación es cuestionar la vivencia educativa y convocarnos a abrir un debate sobre las posibilidades de su transformación.

Años de escolaridad

*En párvulos bailo al ritmo de la ronda:
“arroz con leche me quiero casar con una señorita
de la capital, que sepa planchar, que sepa lavar, que sepa abrir la
puerta para ir a jugar...”*

*Llego a primaria y me encuentro
con la invisibilización:
no hubo mujeres en la historia,
las únicas que aparecen son
las buenas santas y las brujas malas.*

*Paso a secundaria:
Allí me dicen que me preparan para el futuro,
que debo escoger una carrera productiva
¡Pero nunca cuestionamos las triples jornadas
ni mi rol dentro de la familia!*

*Finalmente estoy en la universidad:
Las mujeres siguen sin aparecer
en la construcción del conocimiento.
No se nombran autoras, ni teóricas.
Tampoco discutimos sobre problemáticas
particulares de las mujeres.*

*Sí, mis años de escolaridad
han sido muchos.*

*Un largo y efectivo proceso de inmersión
en la pedagogía de la subordinación
que me deja sumida en la orfandad de referencias,
en la expectativa de cumplir roles asignados y
en la falsa creencia de vivir
en igualdad de condiciones...*

I. La educación, un derecho a reivindicar hoy más que nunca

JUEGO PERVERSO

En nuestro país

Las luchas han sido históricamente criminalizadas:

Se criminalizan las marchas campesinas:

“¡Son invasores de tierras!” “¡Están violando el derecho a la libre locomoción!”

Se criminalizan las huelgas magisteriales:

“¡Son unos haraganes!” “¡Están violando el derecho de la niñez a la educación!”

Se criminalizan las manifestaciones a favor de los derechos humanos:

“¡Protegen delincuentes!” “¡Están violando el derecho a la seguridad!”

Se criminalizan las protestas contra las mineras y otros megaproyectos:

“¡Son terroristas! ¡Desestabilizadores!” “¡Están violando el derecho al trabajo e inversión y atentando contra el Estado de Derecho!”

Se criminalizan las acciones de resistencia de los pueblos indígenas:

“¡Son manipulados por entidades extranjeras! ¡Son agitadores de la democracia!”

“¡Están violando el derecho al desarrollo de nuestro país!”

Se criminalizan las exigencias de las organizaciones de mujeres y feministas:

“¡Provocadoras! ¡Ellas mismas son las culpables de la violencia en su contra!” “¡Están violando el derecho a la familia y atentando contra la buenas costumbres!”

Se criminaliza la oposición estudiantil desde el movimiento normalista:

“¡Se oponen al cambio!” “¡Están violando el derecho a la profesionalización docente!”

*Esta criminalización es parte del discurso hegemónico
de los sistemas de opresión articulados:
Patriarcado-capitalismo-racismo-militarismo-colonialismo...
Discurso que se convierte en “sentido común”
con la complicidad de una clase media arribista
que lo legitima, lo reproduce y lo pasa como herencia social al inconsciente colectivo.
Juego perverso que transforma a las víctimas en victimarios.*

*Sí... En nuestro país
las luchas han sido históricamente criminalizadas:
Estrategia de control para estigmatizar las demandas sociales y paralizar las respuestas
colectivas.*

*“Bochinches, disturbios, bloqueos de tránsito”... es como los medios de comunicación
intencionadamente descalifican el derecho de manifestación y organización.
Juego perverso donde las causas más profundas quedan escondidas en este discurso
encubridor sin la menor posibilidad de salir a luz...*

*Pero las voces disidentes están allí
desde los márgenes del poder,
- ¡Más vivas y fuertes que nunca!-
en resistencia, rebeldía, resonancia
clamando en las calles, parques y plazas:
“¡Otra Guatemala es posible, urgente y necesaria!”
Reflujos de contrahegemonía en medio de esta perversidad...*

INDIGNACIÓN

*Te tengo trabada en la garganta,
sin poder tragar ni sentir la humedad de la saliva...*

*Te tengo instalada en mi conciencia,
siendo las miles de voces internas que me acompañan...*

*Te tengo arraigada en mis entrañas,
quemándome el vientre como una brasa...*

*Te tengo sumergida en mis lágrimas llenas de cólera,
impidiéndome llorar...*

Pero sos tú, ¡indignación!

la que me hace gritar.

La que me hace vibrar.

La que, irónicamente, le da sentido a mi vida...

Paulo Freire, desde la pedagogía liberadora, señaló que el primer paso hacia un aprendizaje crítico es la problematización de la realidad. Él decía que sólo cuando las situaciones se comiencen a percibir como "problemas", es decir, cuando las personas nos sintamos implicados en ellas y sujetas activas de las mismas, se convertirán en desafíos, y por lo tanto se podrá aspirar al compromiso colectivo de transformación de la realidad.²

Si lo que vivimos no se problematiza se cae en naturalizar los pensamientos y las prácticas. El feminismo retoma la problematización como una herramienta metodológica que permite cuestionar lo dado, irrumpir dentro de las certezas y denunciar al llamado "conocimiento universal", que no responde a lo que vive más de la mitad de la humanidad. Pero para problematizar también es necesario historizar, esto significa volver la mirada hacia atrás y descubrir esas herencias que impactan en la negación de los derechos de las mujeres.

Es indispensable sumar a esto algo que podría resultar obvio: La problematización se centra en preguntas. Pero no en cualquier pregunta, sino en aquellas que sean capaces de mostrar la tensión, la conflictividad, las contradicciones y complejidades.

Esto supone reconocer que hasta los órdenes sociales más enraizados tambalean ante preguntas formuladas por los grupos subalternos. Desde el feminismo -los feminismos- estas preguntas filosóficas- y fundamentalmente políticas- se han posicionado movilizandando las demandas desde las mujeres: ¿Dónde están las mujeres? ¿Qué significa ser mujeres? ¿Cómo se ha dado esa construcción social? ¿Por qué el sistema privilegia a los hombres y específicamente a los hombres blancos, ciudadanos, heterosexuales y se margina lo que esté fuera de esta visión? Desde la propuesta feminista de la educación, problematizar significa hacer surgir esas preguntas profundamente poderosas que sacan a luz la inequidad y la subordinación.

² Eric Jalain Fernández, *Comunicación social y pensamiento único desde la pedagogía crítica. Revista Papeles de Cuestiones Internacionales nº 79. EDUALTER. Red de recursos en educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad.*
En:<http://www.edualter.org/material/denip2004/jalain.htm>(Consultada febrero de 2010).

Muchas mujeres -provocadoras de pensamiento- han reflexionado sobre nuestra condición, situación y posición, partiendo de las experiencias propias. En este ejercicio hay un cuestionamiento que vale la pena traer a discusión: ¿De qué manera se reproducen las ideas sobre ser mujeres? ¿Cómo se naturalizan las relaciones jerárquicas?

Las respuestas muestran la complejidad de este proceso de reproducción. Pero, entre la multicausalidad, la mirada crítica feminista ha evidenciado al espacio educativo como uno de los mayores reproductores de inequidades.

En términos generales, la educación, es una de las instituciones más potentes en la reproducción de las relaciones de poder hegemónicas. Desde la sociología de la educación, *“En los años sesenta se abre una nueva visión sobre la escuela, especialmente a través de los trabajos de dos autores europeos: Bernstein, en Inglaterra, y Bourdieu en Francia. Sintetizando enormemente sus posiciones puede decirse que ambos autores, de forma autónoma, comienzan a analizar el sistema educativo como no neutral, sino como uno más de los escenarios en que los grupos sociales se enfrentan y luchan por los recursos y el poder.”*³ Además, a inicios de la década de los setentas -desde una mirada política- la escuela es reconocida como un “aparato ideológico del Estado” que reproduce las condiciones que mantienen el orden social capitalista, vinculando la ideología con su función política (Althusser, 1971).

Es, desde la visión del teórico marxista Antonio Gramsci, que se plantea que el poder no se ejerce solo sobre la base de la represión, se apoya, esencialmente, en el control de las instituciones como la familia, la iglesia, la escuela, el arte, el idioma, la moral, que han sido siempre objetivos del poder, y que éste ha intentado instrumentalizar en su provecho.⁴

Así, la capacidad hegemónica se manifiesta en hacer que la ideología dominante se convierta en algo popular, común y evidente para todas las personas, hasta el

³ Marina Subirats, *Género y Escuela*. En: *Género, Mujer y Educación. Compilación de Cuadernos de Docencia* (Guatemala, Editorial Universitaria, Dirección General de Docencia, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2008), p.4.

⁴ Jorge Luis Acanda, *Sociedad Civil y Hegemonía* (Cuba, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, 2002), p. 249.

punto de ser asumida de forma mecánica.⁵ Entonces, se logra la hegemonía cuando se hacen ver los intereses de la burguesía como los intereses generales de toda la sociedad. Se parte de que la hegemonía no es simple dominación, tiene que ver con la manera en que se construye la concepción del mundo y se le interpreta. Y en esto, el sistema educativo formal juega un rol fundamental.

Esto reafirma que la educación es un espacio contradictorio y no neutral. Desde la propuesta de Gramsci, podría entenderse como una forma de crear y reproducir la hegemonía. Gramsci busca traer a discusión los espacios en donde se procesa y difunde la hegemonía, y la educación es uno de éstos, especialmente al generar toda una visión e interpretación del mundo.

De esa cuenta, la educación es clave en el control social porque es una institución que “da sentido”, enseña a pensar de cierta manera, plantea visiones y aspiraciones socialmente permitidas, e incluso expectativas aceptadas. La educación ha sido deseada por grupos de poder porque a través de ella el pensamiento dominante se convierte en algo “natural, común, legítimo, normal” para la sociedad. Es más poderosa que cualquier instrumento de represión, porque hace, a largo plazo, que la sociedad acepte ciertos comportamientos, normas, roles, acciones, identidades sociales, como válidas o no. La educación, es una -no la única- de las instituciones más potentes en la reproducción de las relaciones de poder hegemónicas, basadas en el machismo, androcentrismo, etnocentrismo, racismo, sexismo y misoginia, que sostienen al sistema patriarcal y que son expresiones totalitarias y de violencia.

Por esto mismo, la educación ha sido un espacio deseado para reproducir un discurso hegemónico que naturaliza y legitima el orden social. Para enriquecer esta perspectiva de análisis vale apuntar que este orden social asimétrico tiene su base en sistemas de opresión articulados. El patriarcado, es un sistema transhistórico y metaestable, que se adapta, nutre y convive a cada estructura política, económica y social, y se reproduce como estructura hegemónica. Y en esta reproducción, insisto, la educación juega un papel clave.

Históricamente, la escuela fue creada por y para los hombres -de cierta clase social y de cierta etnicidad- y en este sentido las mujeres fueron y seguimos

⁵Ibíd., 295.

siendo apenas un agregado en el modelo cultural vigente. La escuela en sus disciplinas, en los contenidos, en los textos escolares, realiza al menos dos operaciones que interesa destacar para su problematización: una es la que niega y excluye todo lo relacionado con las mujeres; la otra, es aquella que las visibiliza, pero para seguir atadas a los roles sociales asignados. Así, el espacio educativo termina resultando un agente hiper eficaz a la hora de producir y reproducir un mundo que hace de las desigualdades y la discriminación por género su lógica de funcionamiento.⁶

La universidad, como parte del sistema educativo, no es ajena a estos condicionantes. Existe una frase muy atinada que dice: “Mi proceso de domesticación inició cuando entré a la escuela”. Yo agregaría: “¡Imagínense a qué nivel de domesticación vamos estando en la universidad!”. Los retos en el sistema educativo en su conjunto -como un todo-, son muchos y urgentes. Suponer que la universidad puede escapar a esta realidad es una visión muy inocente. La educación no puede verse “aislada” del contexto, está imbricada en él. Como se plantea desde SERCAP:

*“La Educación **está ubicada** en la Historia y es **realizada** en la Historia. Forma parte, por tanto, de la realidad histórica. Y no se puede a-frontar ni en-frentar con el **hecho educativo** sino se considera este hecho como **hecho histórico**. Al a-frontar la realidad educativa como realidad histórica hay que considerar cuál es la **finalidad** de la Educación, su **orientación**, los **principios** que la soportan, las **actitudes** que origina, así como el **modelo de sociedad e historia** que implícita o explícitamente influye en la educación y que la educación soporta, apoya o cuestiona. Al en-frentar la realidad educativa hay que considerar cómo la educación se **hace cargo** de la realidad, cómo **carga** con la realidad, y cómo **se encarga** de la realidad [...]”.*⁷

⁶Alonso, Graciela, et. al., *Espacios escolares y relaciones de género*. En *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (Argentina, Pañuelos en Rebeldía, 2007), p. 115.

⁷SERCAP Servicios Educativos de Reflexión, Capacitación y Actualización Pedagógica, *Teología de la Educación, Tesis provisionales. DOCE 7* (Guatemala, Documentos Editados de SERCAP, 1994), p.11.

Lo anterior se vincula con las relaciones sociales que se quieren generar. Al considerar la realidad educativa como realidad histórica, se hace desde diversas perspectivas. Por ejemplo en la actualidad, la educación dentro de la visión y lógica capitalista neoliberal, deja de ser un derecho para constituirse en una mercancía.

De esta manera, se van planteando políticas educativas al servicio de la economía, centradas en la empleabilidad y productividad. Hay propuestas, como las de Nico Hirtt, maestro e investigador marxista belga, que incluso afirman que se está en presencia de una etapa histórica que plantea “*el deslizamiento progresivo de la escuela, de la esfera ideológico-política, hacia la esfera económica*”.⁸

En esta misma línea y con una perspectiva histórica crítica, es justamente Martin Carnoy, especialista en economía política de la educación, quien en su libro ***La educación como imperialismo cultural***, propone una tesis que parte de plantear, que más allá de obrar como liberadora, “*la educación formal de Occidente llegó a muchos países como parte de la dominación imperialista.*”⁹

Este académico sigue apuntando que la educación “*era consecuente con los fines del imperialismo: el control económico y político de la gente de un país por la clase dominante de otro.*”¹⁰ Concretamente, la hipótesis que sustenta es que “*la difusión de la instrucción escolar se efectuó en el contexto del imperialismo y el colonialismo -al propagarse el mercantilismo y el capitalismo- y en su actual forma y fin no puede separarse de ese contexto*”.¹¹

En otras palabras sostiene que el fin de la escuela occidental, al institucionalizarse en todo el mundo, era hacer a las personas útiles en la nueva jerarquía para mantener el status quo, formalizando relaciones y lógicas que lo favorecen, y siendo un medio para legitimarlo.

⁸Nico Hirtt, *Los tres ejes de la mercantilización escolar*.

En: <http://www.stes.es/socio/nico/3ejes.pdf> (Consultada abril de 2011), p.1.

⁹Martin Carnoy, *La educación como imperialismo cultural* (España, Siglo XXI, 1993), p.13.

¹⁰Ibíd., 14.

¹¹Ibíd., 29.

En su libro presenta evidencia histórica para sustentar, que la **teoría tradicional de la educación escolar** se fundamenta en que la educación occidental saca a las personas de su ignorancia, subdesarrollo y las civiliza. Menciona que fue Juan Amós Comenio, reconocido como padre de las escuelas modernas, quien propuso siete o doce grados sucesivos de instrucción obligatoria para todos, siguiendo el pensamiento lineal de un proceso educativo que formaría nuevos tipos de personas.

Más adelante, Carnoy señala que con *“el advenimiento de las formas de producción capitalistas, este concepto pedagógico de la transformación humana fue asimilándose gradualmente a la teoría de la acumulación de capital. [...] Mediante la escuela, la gente podría mejorar su “valor” de mercado, de muy poco y con ninguna instrucción escolar a una gran capacidad adquisitiva con gran cuantía de instrucción escolar.*¹²

De esta manera, la educación escolar en la sociedad capitalista llegó a tener una función clave: transformar a la persona en un valioso insumo para el proceso capitalista de producción. Además, las escuelas también sirvieron para *“transformar las sociedades de feudales y nacionalistas en capitalistas. Pero una vez hubo la escuela contribuido a derrotar al feudalismo y otras formas de organización social, el capitalismo creó instituciones que sustentaron las estructuras capitalistas. Por eso, las escuelas sirvieron para controlar el cambio social (para mantener el orden), para crear insumos mejores de mano de obra con que sacar más producción material, y para transformar a los individuos en hombres y mujeres competitivos que funcionaban bien y creían en el sistema capitalista”*.¹³

Con el paso del feudalismo al capitalismo, *“el sistema escolar resulta menos un agente de cambio y más y más un agente de conservación de la estructura social”*.¹⁴ Así, la escuela es una de las encargadas de transmitir de generación en generación, la estructura social y económica, los valores y los roles sociales que se aceptan y se privilegian.

¹² Ibíd., 16.

¹³ Ibíd., 17.

¹⁴ Ibíd., 29.

Es Michel Foucault, quien plantea que las relaciones de poder no son una cosa, sino una red de relaciones que están diseminadas por todo el tejido social, poderes microscópicos que se ejercen sobre las personas en su cotidianidad, y hasta en sus cuerpos. Al estudiar la forma en que opera el poder en el capitalismo, Foucault quiso develar los dispositivos propios de este sistema para reproducirlo.

Así *“El poder se difumina por el tejido social en dispositivos disciplinatorios, nuevos saberes, imaginarios, discursos, prácticas que garantizan la reproducción del capital que etiquetan lo que es “normal” o “anormal”, prohibido y aceptado por el sistema de dominación existente”*.¹⁵

En su argumentación, especialmente en el libro ***Disciplina y Castigo***, *“la escuela sale a relucir en muchas ocasiones como bloque disciplinario. Sin embargo, debe hacerse hincapié en que Foucault, aunque escribiera una “historia” de la cárcel, no relata de ninguna manera, la historia de la escuela. Las escuelas aparecen como ejemplos del ejercicio del poder.”*¹⁶

De esta manera se evidencia la disciplina de las sociedades que también se reproduce en la cotidianidad de las aulas, de los diversos niveles educativos que conforman el sistema en su conjunto.

En el caso de las mujeres, se podría pensar, como muchas personas lo hacen, que la discriminación es cosa del pasado y que actualmente “no hay problema” porque las mujeres ya están dentro del sistema educativo, pero como plantea Ana Sacristán Lucas, educadora feminista española: *“Están dentro de un sistema educativo, pensado desde mucho antes de que ellas entraran, por y para sus compañeros hombres”*.¹⁷

¹⁵ Simona Yagenova, *Poder hegemónico y contrahegemónico, una aproximación conceptual*. En: *Los movimientos sociales y el poder: Concepciones, luchas y construcción de contrahegemonía* (Guatemala, FLACSO-Diakonia, 2010), p.13.

¹⁶S.J. Ball, (Comp.) *Foucault y la educación. Disciplina y saber* (Madrid, Ediciones Morata, 2001), p.27.

¹⁷Ana Sacristán Lucas, *Apuntes críticos sobre feminismo y educación*. En: *Género, Mujer y Educación. Compilación de Cuadernos de Docencia* (Guatemala, Editorial Universitaria, Dirección General de Docencia. Universidad de San Carlos de Guatemala, 2008), p.31.

La educación formal se establece como una institución que construye relaciones sociales en función de formas específicas de hegemonía; entre éstas, el patriarcado capitalista neoliberal y racista. Marcela Lagarde¹⁸ establece que el poder patriarcal no se limita a la opresión de las mujeres ya que se deriva también de las relaciones de dependencia desigual de otros sujetos sociales sometidos al poder patriarcal. Esto significa que el poder patriarcal no sólo se expresa en sí mismo, sino se presenta articulado con otros poderes, entre éstos el de clase.

Definitivamente, en relación a la educación superior, hay ciertas diferencias frente a lo que las primeras comadronas graduadas en 1897 y Olimpia Altuve, primera mujer guatemalteca graduada en 1919 -tres siglos después de fundada la Universidad-, se enfrentaron. Ana Patricia Borrayo, investigadora del IUMUSAC, en su libro ***En el Trazo de Mujeres***¹⁹ saca a luz lo que muchas mujeres guatemaltecas tuvieron que vivir para ir a las aulas universitarias. Por lo menos hoy ya no tenemos que pedir permiso al presidente o entregar una carta de autorización del esposo, más la certificación de honradez que exigían. En aquella época, incluso por no ser reconocidas como ciudadanas -es decir negadas como sujetas de derechos cívicos y políticos-, no investían a las mujeres con la toga y aunque les dieran sus títulos, no tenían autorización de ejercer su carrera. Hoy podemos estar en las aulas universitarias gracias a la transgresión de muchas mujeres que nos precedieron y que se enfrentaron a las reglas y normas de su época.

Es cierto que, el acceso de más mujeres a los estudios universitarios ha sido un avance. Pero también hay que recalcar que en esa cotidianidad universitaria, y en cualquier espacio pedagógico, las relaciones no son sólo entre las ideas y las asignaturas, son fundamentalmente entre las personas; y en éstas hay poderes, tensiones y complejidades, matizadas por el sexo, la clase y la etnia.

¹⁸ Marcela Lagarde, *Feminismo y humanismo en el umbral del tercer milenio*. En: *Revista USAC* (Guatemala, abril-junio de 1990), p. 91.

¹⁹Ana Patricia Borrayo, *En el trazo de mujeres. Historia de las precursoras en la educación superior*. Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala, IUMUSAC-Armar Editores, 2007).

Esto nos lleva inmediatamente al abordaje de otra categoría: el sobrecruzamiento o la interseccionalidad de opresiones. Ana Victoria Portocarrero, feminista nicaragüense, apunta que es un concepto y enfoque que permite comprender que la opresión no se vive de la misma manera por todos los grupos socialmente marginados.

El término fue acuñado originalmente por Kimberlé Crenshaw, en 1989, para describir las múltiples dimensiones de la opresión que las mujeres enfrentan debido a su etnia o clase. Otras académicas feministas, como Bell Hooks, Patricia Hill Collins, Margaret Andersen, Nira Yuval-Davis, Chandra Talpade Mohanty, Gloria Wekker, Floya Anthias y Myra Marx Ferree, han utilizado y profundizado en este término, visibilizando que las mujeres viven opresión de manera diferenciada según su nivel socioeconómico, su preferencia sexual, su etnicidad. Además, han planteado que esos indicadores de opresión funcionan de manera entrelazada e interconectada, más que acumulada.²⁰

Bell Hooks, precursora del feminismo negro, planteó con gran convicción que la situación de las mujeres blancas, de los años sesenta, no era la de todas las mujeres, pues las vivencias de muchas eran diversas y matizadas de clasismo, racismo y sexismo.²¹

Ante esto es que se propone la interseccionalidad, incluso como una categoría metodológica, que parte de la premisa “*de que la gente vive identidades múltiples, formadas por varias capas, que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras de poder.*”²² Como continúa apuntando Portocarrero “*de acuerdo al análisis interseccional, esta multiplicidad de identidades no debe ser entendida como una sumatoria que incrementa la*

²⁰ Ana Victoria Portocarrero Lacayo, *Retos de la Inclusión Social en las IES: Vínculos entre Interseccionalidad y Justicia Epistémica* (Nicaragua, Universidad Centroamericana UCA, Programa Interdisciplinario de Estudios de Género PIEG, 2012), p.3.

²¹ Bell Hooks, *Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista*. En: *Otras inapropiables, feminismos desde las fronteras* (Madrid, Traficantes de sueños, 2004), p.34.

²²AWID, *Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica* (Canadá, Derechos de las mujeres y cambio económico, 2004), p.2.

*marginación, sino como una combinación de marginaciones que produce experiencias diferentes en los sujetos sociales”.*²³

Así, Aura Cumes, feminista Kakchiquel, plantea un sistema patriarcal racista ubicado en el capitalismo. Esto muestra que los sistemas de opresión están imbricados y no operan aislados. Propone que no hay que ocultar, subordinar o invisibilizar tomando únicamente el sexo, la etnia o la clase, porque en la realidad están vinculados. Si se hace así, se cae en el riesgo de favorecer paradigmas unidimensionales para observar la realidad, y con esto muchas veces se favorecen las retóricas políticas para no observar las relaciones de poder, lo cual, se puede agregar, forma parte de la hegemonía.²⁴

Hasta aquí hemos caminado en varias ideas centrales: a) El sistema educativo no es neutral; b) Reproduce hegemonía, un determinado orden social y lo legitima haciéndolo parte del discurso y del sentido común; c) En esas relaciones sociales jerarquizadas que se reproducen, está imbricado el sobrecruzamiento o interseccionalidad de opresiones.

Tener estas ideas en mente, nos permite particularizar en la educación superior. Y un punto clave de partida que nos sitúa en este espacio definido es el para qué de la universidad pública. Esto me hace traer a la memoria, extractos del discurso de Camila Vallejo, quien fuera presidenta de la Federación de Estudiantes de Chile y que circuló muchísimo vía Internet durante el año 2010, porque nos da luces para cuestionar nuestro para qué:

Camila dijo en ese momento:

“Mi nombre es Camila Antonia Amaranta Vallejo Dowling y quisiera, antes que todo, poder expresarle a los presentes el orgullo y el desafío que significa para mí encabezar la Federación de Estudiantes más importante de Chile, es una gran responsabilidad que significa hacerse cargo de 104 años de historia, 104 años de aventuras y desventuras, 104 años de lucha en el seno del movimiento

²³Portocarrero, *Ibíd.*, 4.

²⁴Aura Cumes, *Multiculturalismo, Género y Feminismos: Mujeres diversas, luchas complejas*. En: *Participación y políticas de mujeres indígenas en América Latina*. Andrea Pequeño Compiladora. (Ecuador, FLACSO-Ministerio de Cultura, 2009).

estudiantil. Mi carrera, una de las más pequeñas de esta Universidad, casi no se encuentra en el consciente colectivo, se pierde entre los pasillos de la FAU y se confunde con otras disciplinas. La Geografía en esta Universidad casi no tiene tiempo ni espacio, otra paradoja. Sin embargo, lo más terrible es darse cuenta que de pronto esto no pasa solo en Geografía, sino que también en Administración Pública, una carrera que debiese ser fundamental para fortalecer el sistema público. Y también ocurre en Educación y de pronto, nos damos cuenta que no son solo unas pocas carreras, sino que es toda una rama del saber, es toda un área del conocimiento la que ha caído en la pobreza universitaria como consecuencia de las lógicas del mercado implementadas ya a lo largo de estos últimos treinta años.

Vengo a ser la segunda mujer presidenta de la FECH en más de cien años de historia. Y usted rector tendrá el privilegio de ser el segundo en la historia de la Universidad que es acompañado por una mujer en la presidencia de nuestra federación de estudiantes.

[...] Hablamos de volver nuestra mirada al conjunto de los problemas sociales que hoy rodean a la Universidad y con los cuales estamos íntimamente vinculados y comprometidos. Debemos romper con aquella burbuja universitaria que instala el individualismo, la competencia y el exitismo personal como patrón de conducta para los estudiantes por sobre ideas y conceptos fundamentales como lo son la solidaridad, la comunidad y la colaboración entre nosotros. [...] Para quienes ya hemos abierto los ojos a las inequidades sociales que asoman por todos los rincones de nuestra ciudad, se nos vuelve imposible volver a cerrar la puerta y hacer como que nada hemos visto o como que nada ha pasado. Nuestro compromiso por la transformación social es irrenunciable.

[...] Porque necesitamos hoy, más que nunca, una profunda discusión respecto del país que queremos construir y a partir de aquello cuál es el tipo de Universidad que se pondrá al centro de dicha construcción. Porque no creemos en la Universidad como un espacio neutro dentro de la sociedad, la universidad es un agente vivo en su construcción y en el desarrollo del proyecto de país que como ciudadanos levantamos día a día. Nuestra responsabilidad está en generar organización al interior de aquella, lo cual nos permita transformar la universidad, para así poder transformar la sociedad.

Termina diciendo:

Nuestro concepto de Universidad nos habla de un espacio abierto, participativo y democrático, con una comunidad universitaria activa, dialogante, una comunidad que se involucra en el diseño y conducción de su casa de estudios. Creemos en una Universidad permanentemente vinculada con los problemas que nuestro

pueblo le presenta, activa en la búsqueda de soluciones y en la entrega de aportes por medio del conocimiento [...]”.

Este discurso llega a tocar a las instituciones de educación superior y saltan a la vista preguntas sobre el quehacer universitario sancarlita que son retadoras y muy pertinentes:

- ¿Cómo se está haciendo universidad?
- ¿Cómo se está construyendo academia desde la Usac? ¿Qué impacto está teniendo a nivel nacional?
- ¿De qué manera se está posicionando la Usac como una referencia para tomar decisiones a nivel nacional?
- ¿A qué intereses está respondiendo el proyecto educativo universitario? ¿Tanto en lo planteado explícita como implícitamente?
- ¿Cuánto de las lógicas del mercado han permeado y de qué forma?
- ¿De qué manera nos vinculamos hoy con los problemas sociales?
- ¿Generamos discusión en las aulas, investigamos sobre éstos?
- ¿Cuál es la formación que se le da a las y los docentes?
- ¿De qué manera estamos aportando por medio del conocimiento?
- Y en todo esto ¿Qué estamos viviendo las mujeres universitarias? ¿Cómo estamos habitando la Universidad? y ¿De qué manera la universidad habita en nosotras?

Las preguntas, podrían aún ser más directas:

- ¿De qué manera se evidencian los enfoques de género y etnia? ¿Cuál es la formación docente que se ofrece? ¿Las líneas de investigación que se favorecen? ¿Las actividades que se promueven?
- ¿Se cuenta con condiciones de inclusión para las mujeres en general y para las mujeres indígenas, en particular? ¿Qué condicionantes hay para su permanencia, movilidad y egreso?
- ¿Cuáles son los contenidos que se priorizan, legitiman y autorizan? ¿Hay expresiones de androcentrismo y etnocentrismo en los contenidos que se trabajan y conocimientos que se construyen?
- ¿Qué pasa en la interacción didáctica en las aulas? ¿Hay expresiones de sexismo y racismo? ¿Cuál es la metodología que prevalece y la línea de pensamiento que se priorizan (occidental, lineal, dicotómico)?

- ¿Cuáles son las condiciones bajo las cuales se da la evaluación y acreditación? ¿Se abordan desde el enfoque de género y etnia o lo invisibilizan a través de una supuesta neutralidad e igualitarismo?
- ¿Cuáles son las características de la organización administrativa? ¿De qué manera evidencian o no el enfoque de género y etnia?
- ¿De qué forma el presupuesto refleja la voluntad política para trabajar estos enfoques? ¿Qué relaciones de poder se reflejan? ¿A quiénes se beneficia con el presupuesto? ¿A dónde va la mayoría del dinero? ¿Cuánto se dispone para investigación que impacte en la vida de las mujeres y los pueblos indígenas?.

Como Marcela Lagarde, feminista mexicana, apunta:

*“Si algo han hecho las feministas intelectuales ha sido la síntesis y la crítica epistemológica de los saberes hegemónicos. Lo fundamental de sus contribuciones es que con ellas las feministas han desarrollado nuevas dimensiones y conocimientos, han planteado nuevos problemas y han realizado una verdadera ruptura de renovación en todos los campos en que han intervenido. Los conocimientos, las teorías y las metodologías, la práctica investigativa, las maneras de conocer, los saberes y los poderes se han trastocado con la emergencia identitaria y política de las mujeres”.*²⁵

Frente a esto, no podemos perder de vista que la Universidad de San Carlos de Guatemala es pública, la única en Guatemala. Su compromiso se plantea muy claramente en el Artículo 82 de la Constitución de la República: *Promoverá por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperará al estudio y solución de los problemas nacionales.*

Además, el lema de nuestra Universidad dice: “Id y enseñad a todos” Pero ¿Y a todas? Las implicaciones para hacerlo son muchas, las voluntades políticas que se necesitan también. Han sido muchas mujeres universitarias quienes han levantado luchas a lo interno de la universidad. Es de reconocer que estas luchas no han sido nada fáciles, pero son las que han permitido llevar a cabo proyectos como esta publicación.

²⁵Marcela Lagarde (1990), *Ibíd.*, 28.

Habría que empezar trayendo a la memoria a las primeras universitarias que tuvieron que soportar burlas y rechazos, y que abrieron brecha para que tantas de nosotras accediéramos a la educación superior. Se suma a este planteamiento los hitos en el contexto universitario que representan luchas ganadas:

1989	La creación de una primera Comisión de Estudios de la Mujer.
1994	La creación de la Comisión Universitaria de la Mujer y la apertura del Programa Universitario de Investigación en Estudios de Género.
2004	La apertura del Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
2008	La aprobación de la Política y Plan de Equidad de Género en la Educación Superior.

En perspectiva histórica cabe mencionar que el impulso a la investigación sobre mujeres, género y feminismos se empezó a plantear en el ámbito universitario, hacia finales de los años ochenta en el marco del subprograma regional “Estudios de la Mujer” del Consejo Superior de Universidades Estatales Centroamericanas (CSUCA), iniciativa que concluyó en 1993.

Como se ve, ha sido un recorrido de décadas contar con espacios institucionales. Sin embargo, los retos, a lo interno de la universidad, siguen siendo muchísimos, entre éstos:

- a. Plantear y reconocer las miradas de otras culturas sobre la relación género y educación.
- b. Valorar que hay esfuerzos sistematizados también de mujeres guatemaltecas alrededor del tema género, etnia, mujeres y educación. Es fundamental, visibilizar estos aportes y favorecer la investigación acerca de la posición, condición y situación de las mujeres guatemaltecas. Ya hay caminos abiertos por otras mujeres dentro de la universidad.
- c. Articular esfuerzos para generar líneas estratégicas y llevar a cabo una transformación curricular universitaria, en donde se parta de develar los sesgos sexistas y racistas, androcéntricos y etnocéntricos que permean el espacio

pedagógico, desde el currículum explícito, el currículum oculto y el currículum omitido.

e. Generar un proceso educativo con principios pedagógicos alternativos, que reconozca a las mujeres como productoras, críticas y difusoras de conocimiento. El conocimiento ha respondido a una dominante tradición intelectual masculina. Es necesario promover y fortalecer la conciencia democrática de género entre la comunidad universitaria. Para esto es fundamental la epistemología feminista, la construcción y recreación de categorías, el lenguaje inclusivo, los materiales didácticos alternativos, la visibilización de las innombradas y la construcción de nuevas relaciones sociales. La carencia de análisis sobre el currículo universitario, lleva a reproducir acríticamente contenidos y comportamientos patriarcales que legitiman papeles, funciones, tratos, características y cualidades que modelan relaciones desiguales entre hombres y mujeres en el ámbito educativo.

f. En esto es básico un trabajo de formación con catedráticos y catedráticas que permita revisar y reflexionar sobre su didáctica y vincularla con la perspectiva de género y etnia. Es necesario poner sobre la mesa de discusión, a lo interno de la universidad, cómo se ha ido generando el proceso educativo dentro de las aulas, y no sólo entenderlo este proceso como “pasar nuevos conocimientos”, sino comprender que son las tensiones, las relaciones, las percepciones, las expectativas lo tiene un peso educativo muy fuerte; el currículum oculto. En esto es básico clarificar “qué se enseña”, “cómo se enseña” y “para qué se enseña”.

Reconocidas las circunstancias anteriores, el desafío es repensar el curriculum universitario para que las mujeres dejemos de vernos con ojos ajenos. Es un reto visibilizar y desnaturalizar la pedagogía de la subordinación de las mujeres.

*Todo empezó con una brisa suave, pero continua,
que mojaba y llegaba a molestar por su insistencia...*

*El viento sopló con más fuerza y se convirtió en aire huracanado,
que sin pedir permiso entró en los tradicionales recintos universitarios*

trastocándolo todo...

“¡Abran las puertas!” dicen unas.

“¡Levanten las persianas!” gritan otras.

Es un viento amenazador para muchos.

*Pero para muchas,
es el paso innegable antes
de despertar en la Primavera...*

II. Mujeres universitarias: entre avances y desafíos

ESA REBELDE A

*Es más que una simple letra...
Representa luchas y resistencias de mujeres
posicionando políticamente la mirada sobre nosotras mismas.*

*Es más que un agregado mecánico...
Da cuenta de la complejidad de nuestra existencia
nombrándonos y rescatando referencias de ancestras.*

*Es más que un discurso “políticamente correcto”...
Desafía autoridades masculinas y sistemas totalitarios
visibilizando nuestras experiencias propias.*

*Es más que una novedosa inclusión lingüística...
Propone una contra-alfabetización
haciéndonos presentes en el imaginario colectivo
y en el inconsciente social.*

*Es esa rebelde A que constantemente
irrumpe... desafiando y provocando
para recrear, reinventar, reinterpretar, renombrar
el mundo en el que somos y estamos
¡Por el derecho a la palabra y a vivir
desde el “yo” y el “nosotras”!*

Hay dos procesos fundamentales que la teoría y metodología feminista provocan: Visibilizar y desnaturalizar. Ambos se nutren mutuamente porque el hecho de sacar a luz las problemáticas y cuestionarlas, implica a su vez, ir desmontando los esquemas que las han hecho parte de la “normalidad”, del sentido “común”, tanto en la práctica como en el discurso.

En el caso específico de la Usac, como plantea la socióloga feminista Ana Silvia Monzón, *“en términos generales, se observan innegables avances en los niveles macrocurricular, logros importantes pero aún dispersos en el nivel mesocurricular, y un enorme reto en el nivel microcurricular, es decir, en el espacio donde tiene lugar la interacción docente”*.²⁶

Ahora bien, uno de los avances más trascendentales a nivel universitario, que tiene el potencial incluso para “llegar a las aulas” es la creación del Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala - IUMUSAC. Muchas mujeres universitarias lo seguimos y seguiremos celebrando. Este es el ente rector de políticas y acciones universitarias a favor de las mujeres y la equidad de género en la educación superior.

Además, institucionalmente se aprobó por el Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala la Política y Plan de Equidad de Género, la cual establece un marco de obligatoriedad a toda persona de la universidad, para el desarrollo del enfoque de género y etnia. Es un marco común que toca seguir aterrizando en cada unidad académica y en cada aula. Con la institucionalización de una política así, lo que se busca es que no quede como un proyecto, sino como un enfoque, un marco común y obligatorio de refrendar, no discrecional.

Esta Política muestra que ya hay camino recorrido así como rutas metodológicas y políticas establecidas en los 8 ejes que apuntalan el nivel meso curricular y micro curricular:

²⁶Ana Silvia Monzón, *Por una Universidad Incluyente. Guía Metodológica para incorporar el enfoque de género/etnia en la educación superior* (Guatemala, IUMUSAC, 2011), p.25.

1. Eje Equidad Académica
 2. Eje Equidad Jurídica
 3. Eje Equidad en la Participación Política
 4. Eje Equidad Multi e Intercultural
 5. Eje Equidad Laboral
 6. Eje Equidad en la Salud y Seguridad Integral
 7. Eje Equidad Económica
 8. Eje Erradicación de la Violencia contra las Mujeres
- VIII. Estrategia de Seguimiento de la Política y Plan de Equidad de Género 2006-2014.
- “La Política y el Plan de Equidad de Género en la Educación Superior 2006-2014” generará dinámicas en el quehacer universitario, desde la reformulación de procesos académicos, el diseño y rediseño curricular, la innovación de las estrategias pedagógicas, la reorientación de su proyección a la sociedad, hasta la redistribución de recursos para consolidar los cambios propuestos.*

Esto unido a la existencia de la **Agenda Universitaria de Investigación en Estudios de las Mujeres, las Relaciones de Género y Feminismos** (AGUEM), que es el conjunto de estrategias que orientan las acciones universitarias de investigación acerca de la situación, condición y posición de las mujeres, las relaciones de género y etnia, feminismos y la multi e interculturalidad en la sociedad guatemalteca, suponen realmente grandes avances.

En cuestiones educativas, “se hace camino al andar”. Hay muchos pasos ya dados. El reto es seguir avanzando en el meso y microcurriculum. Y para desentrañar lo que se vive, es imprescindible volver la vista, esto es re- visar, lo que vivimos las mujeres dentro de las aulas desde el ámbito educativo universitario: ¿Cómo es la cotidianidad universitaria? ¿Cómo habitamos la universidad y cómo ésta nos habita a nosotras? ¿De qué manea nos proyectamos en estos espacios conflictivos, complejos y de lucha de poderes?

Es allí -en las aulas- en donde se evidencian, o no, las transformaciones curriculares, que obviamente no tienen que ver sólo con contenidos -sería una visión muy miope reducir curriculum a contenidos-, sino también con las relaciones que se construyen, se reproducen o se cuestionan.

En la experiencia educativa compartida, viciada desde el patriarcado, las mujeres no somos ajenas al siguiente “piso común”:

<p>a. Lenguaje verbal y gestual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de mensajes sexistas y racistas en las expresiones utilizadas. • Alusiones estereotipadas a la “feminidad” y “masculinidad”. • Uso de términos descalificativos y prejuiciosos hacia las mujeres. • Lenguaje androcéntrico, excluyente y discriminador.
<p>b. Contenidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Referencias prejuiciosas y estereotipadas a las autoras planteadas. • Utilización del masculino genérico en material escrito proporcionado. • Desvalorización de las mujeres a través del material didáctico utilizado. • Se ignora a las mujeres y su obra, desapareciéndonos pública y simbólicamente o minimizando nuestras acciones. Desconociendo así nuestro rol como productoras de conocimientos. • Ausencia de temas relacionados con las memorias, experiencias o deseos de las mujeres. Y la omisión de las problemáticas que vivimos las mujeres así como de nuestros aportes. • Poca bibliografía sobre autoras en general y sobre autoras indígenas en particular. • Desvalorización de la investigación de temas relacionados con mujeres, feminismos, enfoque de género y/o etnia. • Marginalización de los saberes no occidentales. • Menosprecio de aquellos saberes provenientes de otras fuentes de conocimiento como la experiencia.
<p>c. Agrupaciones y actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución de funciones y cargos en los grupos de trabajo de acuerdo a roles diferenciados por sexo. • Asignación de trabajo “secretarial” a las mujeres.
	<ul style="list-style-type: none"> • Descalificación a las preguntas y/o comentarios de las mujeres.

d. Relación del catedrático/a hacia las estudiantes	<ul style="list-style-type: none">• Expresión de chistes o comentarios descalificando a las mujeres y a las personas con diversas preferencias sexuales.• Menor atención a las intervenciones de las mujeres.• Diferenciación en los niveles de exigencia, según sexo o etnia.• Tendencia a dar la palabra más a los hombres que a las mujeres.• Uso privilegiado de los nombres de los hombres sobre las mujeres (anonimato del colectivo femenino).• Reacciones negativas frente a quienes se pronuncian en contra de pautas sexistas, racistas y/o visiones androcéntricas y etnocéntricas.• Asignación a las mujeres de perspectivas o proyectos de futuro inferiores que a los hombres.• Demostraciones de abuso de poder hacia las mujeres (amenazas, autoritarismo, acoso sexual...).• Asignación de expectativas y roles diferenciados sobre hombres y mujeres.
---	---

Fuente: Ana Lucía Ramazzini, *Repensar la construcción del conocimiento: Una crítica a los saberes sexistas y androcéntricos del Área de Sociología de la Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Tesis para optar por el Grado de Licenciatura en Sociología, presentada a la Escuela de Ciencia Política, Usac (Guatemala, Escuela de Ciencia Política, Área de Sociología-Usac, 2004).

Además, desde el marco del patriarcado capitalista neoliberal:

- Se sigue valorando sobre todo la capacidad reproductiva de las mujeres. Se favorece -por culpa, pecado u omisión, aunque seamos un Estado laico- el desconocimiento de nuestro cuerpo, de nuestras propias necesidades y deseos. Se sientan las bases para expropiación del cuerpo de las mujeres. (“todo orden político se produce conjuntamente con un orden corporal”).
- Hay presencia de temas o discursos, explícitos o implícitos, relacionados con hacer “competitivas” a las mujeres, sin analizar los sistemas económicos y políticos en los que se desarrollan sin cuestionar la “doble o

triple jornada laboral”. O bien es una falsa idea de empoderamiento para aumentar el consumismo.

- Como continúa señalando la feminista Regina Martínez, se sigue transmitiendo la idea los roles tradicionales en donde el hombre aporta el salario y la mujer el cuidado. Haciendo la salvedad que la mujer trabajadora debe cumplir ambos. Se perpetúa así la doble jornada: la laboral (discriminatoria y mal remunerada) y la doméstica (gratuita, invisible y poco valorada). No podemos obviar los beneficios económicos que el patriarcado ha brindado a lo largo de su historia, y sigue haciéndolo, al capitalismo. Y lo hace en nombre de “la naturaleza de la mujer” y “su instinto”. Así, el trabajo doméstico proporciona al capital la capacidad de sostener a la fuerza de trabajo y la crianza de generaciones de trabajadores.²⁷
- Con lo anterior, se sigue manejando la noción de familia con roles tradicionales (hombres como “cabeza el hogar”). O declaraciones de la noción de familia en relación con las necesidades de la producción capitalista.

Estos vicios patriarcales, muchas veces no están planteados en el **currículum formal o explícito** (lo que está nombrado que se debe enseñar y aprender). Pero, especialmente en estos tiempos donde “lo políticamente correcto” prevalece, es importantísimo desentrañar el **currículum oculto o implícito**; es decir, lo que se aprende sin ser enseñado expresamente, pero que se interioriza. En el ámbito educativo, también existen muchas “ausencias” que se hacen muy presentes. Con esto quiero decir, que existe un **currículum omitido**:²⁸ lo que no se enseña y por lo tanto no se aprende, pero que sí incide (por ejemplo la omisión de las mujeres como productoras de conocimiento, hace mella en la falta de referencias).

Por supuesto que los indicadores anteriores no sólo se dan a un nivel universitario, todo el sistema educativo está permeado de éstos. Es evidente que

²⁷Regina Martínez, *Nuevo sexismo, viejo capitalismo*.

En: <http://grupodemujeresixchel.blogspot.com/>(Consultada febrero de 2011).

²⁸ María Elena Simón Rodríguez, María Elena, *La igualdad también se aprende. Cuestión de Coeducación* (Madrid, Narcea Ediciones, 2011), p.141.

no escapa, además, a las características fundantes de la escuela tradicional y de la educación bancaria. No hay que perder de vista que la organización de escuela tradicional tiene su base en la Revolución Industrial:²⁹ transmisión de contenidos, memorización, repetición, compartimentalización de horarios, entre otros. Con esas experiencias compartidas situadas, hay que hacer, entonces, un balance entre avances y desafíos de las mujeres universitarias.

Indiscutiblemente se han dado avances, eso no se puede negar. Parece existir menos evidencia de un sexismo, clasismo y racismo directo y manifiesto. Sin embargo, es evidente que existen mecanismos más sutiles, que contribuyen a mantener y legitimar la segregación y subordinación de las mujeres. Se corre peligro en un discurso “políticamente correcto” en donde la articulación de estos sistemas de opresión subyace sutilmente sin hacer ninguna transformación. Como lo planteo en las conclusiones preliminares de la tesis de maestría: *“Arriesgándome a una hipótesis, podríamos estar presenciando la emergencia de una nueva narrativa del patriarcado, asentado en esta estructura histórica, cultural y económica, lo que da cuenta de una refuncionalización”*³⁰ -desde su versión capitalista neoliberal y racista-.

En este proceso de visibilización y desnaturalización, habría que abordar el eje saber/poder en la cotidianidad de la universidad y las relaciones de poder existentes detrás del discurso del curriculum-desde la propuesta de Foucault de la microfísica del poder-. Estas relaciones de poder se evidencian en desigualdades, asimetrías, inequidades políticas, sociales, económicas, culturales, y obviamente simbólicas.

Para esto, juega un papel clave, como establecen Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra, educadoras feministas mexicanas, visibilizar el curriculum oculto de género: Lo que no se dice, los gestos, las frases, los mensajes diferenciados a los hombres y las mujeres, las normas, los comportamientos, los premios, la

²⁹Enrique Margery Bertoglia, *Pedagogía de la Pregunta*. *nación.com/Áncora*. En: <http://www.nacion.com/ancora/2008/enero/13/ancora1378357.html>(Consultada en febrero 2010).

³⁰Ana Lucía Ramazzini, *Análisis de las expresiones del patriarcado capitalista-neoliberal y racista como estructura hegemónica, en el Currículo Nacional Base de Primaria*. Notas preliminares de tesis para optar por la Maestría de Investigación en Política y Sociedad, Escuela de Ciencia Política, Usac (Guatemala, Escuela de Ciencia Política, Usac, 2012).

forma como se refuerzan las definiciones de masculinidad y feminidad, a través de la visión y expectativas sobre el comportamiento del alumnado y a través de la interacción y la organización de las actividades en el aula y fuera de ellas.³¹ Es importante que se visibilice lo oculto y se nombre lo innombrado.

Incluso el teórico marxista Antonio Gramsci llega a plantear que cada relación de hegemonía es una relación pedagógica.³² Pero también señala que existen flujos y reflujo de contrahegemonía. Esto tiene un potencial valiosísimo, porque se podría decir que el currículum puede concebirse como una herramienta de ruptura y transformación.

En este punto me interesa centrar la mirada en que el reto más grande es que como mujeres, desde los diferentes espacios que ocupemos en la Universidad, necesitamos empujar: el cambio de estructuras que van más allá “de agregar cursos” o de sólo aceptar que todo está bien porque hay más mujeres matriculadas.

Los retos y desafíos no se ubican en el vacío, están inmersos en ese “piso común compartido”, por lo tanto son de carácter epistemológico, teórico, metodológico, político y además tienen relación con una profunda revisión de paradigmas pedagógicos y didácticos, que muchas veces quedan marginados – irónicamente- de la docencia en las unidades académicas.

Para tratar de darle orden a estas ideas, señalo, desde mi perspectiva, los retos y desafíos que se tienen desde las funciones de la universidad. Seguramente hay avances, procesos levantados, problemáticas planteadas, éstos se reconocen y se aplauden.

³¹Ann Lovering Dorr y Graciela Sierra, *El currículum oculto de género. Educando en la Igualdad*. En: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/07/7annlga.html> (Consultada en julio 2003).

³²José María Laso Prieto, *Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci, .Escuela y Reproducción Social*. En: <http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2011/02/las-ideas-pedagogicas-de-antonio.html> (Consultada febrero de 2013).

-Docencia

Propiciar espacios de reflexión y debate en donde se desarrolle una conciencia genérica, identificando los elementos sexistas y racistas, androcéntricos y etnocéntricos que están enquistados en el ámbito académico universitario.

Aplicar prácticas educativas y formas de hacer y organizar la educación donde se valore y se reconozca a las mujeres como productoras y sujetas de conocimiento, no sólo como consumidoras, para avanzar en la construcción teórica desde, con y para las mujeres.

Establecer la formación docente sistemática y continua sobre las características y los efectos del patriarcado capitalista neoliberal y racista.

Incorporar los contenidos y cursos necesarios en el pensum de estudios sobre esta temática y abordar desde la perspectiva de género y etnia los contenidos establecidos.

Incluir y analizar las propuestas de mujeres intelectuales en los distintos cursos, y tener referencia bibliografía de autoría femenina.

Contribuir a la sensibilización, reflexión formación de una conciencia y práctica docente con enfoque de género/etnia, que coadyuve al cambio de paradigmas en el entorno universitario.

-Investigación

Recuperar la memoria de las mujeres olvidadas y silenciadas.

Transformar en campo de estudio las experiencias compartidas de la vida cotidiana de las mujeres, que posibilita nuevas formas de conocer e interpretar la realidad.

Potenciar la investigación desde el enfoque género/etnia y que se la reconozca como parte constitutiva de los modos humanos de conocer.

Fortalecer los vínculos entre los diferentes institutos de investigación de las diversas unidades académicas para hacer abordajes complejos, que den cuenta del entrecruzamiento de sistemas de opresión.

Fortalecer los vínculos entre los centros de documentación para tener a disposición documentos, investigaciones, bibliografías sobre estudios de la condición, posición y situación de las mujeres.

Estimular investigaciones que tengan como sujeto de estudio a las mujeres, sus condiciones de vida, problemáticas e intereses, posición subalterna y discriminada en la sociedad; así como la difusión, divulgación y discusión de los procesos y resultados de los estudios.

Favorecer una metodología alterna que permita la problematización de la construcción de la misma ciencia, y no sólo su recepción como verdades únicas. Esto implicaría repensar la forma en que se viene desarrollando y haciendo ciencia cuestionando su aparente carácter neutral, asexuado y aétnico.

Acoger el feminismo/los feminismos como teorías sociales que dan herramientas para comprender la realidad.

Exigir presupuesto para llevar a cabo investigaciones relacionadas con mujeres y su condición, posición y situación, particularmente frente a la tendencia de los recortes y el privilegio de lo técnico frente a lo social.

Favorecer investigaciones en donde se vincule el compromiso social y el rigor académico. La academia debe ser tan fuerte que sea capaz de generar crítica y cambio social.

Vincular el conocimiento académico, la experiencia y la acción política, especialmente frente a la separación –real y simbólica- de roles como académica y activista.

-Extensión

Continuar fortaleciendo la integración académico social con la comunidad en donde se reflexione, cuestione y parta de las experiencias comunes de las mujeres.

Abrir espacios y promover actividades en donde -real y simbólicamente- las mujeres vayan evidenciando el rompimiento de esquemas, para tener otras referencias y construir otros sentidos.

Visibilizar y reconocer los aportes de las mujeres al desarrollo, la ciencia, la tecnología, el arte y las humanidades.

Favorecer las redes nacionales e internacionales de mujeres universitarias.

Con estas ideas presentadas se tiene a la vista -de manera muy general, por cierto- un piso del cual se parte, así como la propuesta de ciertos desafíos. Pero, ¿Cómo reducir la brecha entre ambos? La primera respuesta de algunas personas será: ¡la actitud del catedrático o catedrática! No. La respuesta no es tan simple ni puede ser tan reducida. Estamos hablando de un sistema educativo -del cual la universidad es una parte de la totalidad- que es clave para la reproducción de la hegemonía, del patriarcado capitalista neoliberal y racista como estructura hegemónica. Y si lo que impera es una educación bancaria, el rol tradicional de la educación se está realizando muy bien.

A mi parecer, se necesita, retomar, revisar, revitalizar, reinventar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, entre otros componentes curriculares. Tal vez, así y sólo así, se podrá reponer el reflujo de contrahegemonía que caracterizó por muchos años a la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Entonces, se trata de apoyar, concretar y sostener estos avances. Por eso insisto en lo que propuse anteriormente, los retos de las mujeres universitarias no se dan en el vacío, plantearlo así sería despolitizar la academia y el movimiento de mujeres. Por supuesto que -dentro de este marco-, las mujeres universitarias tenemos desafíos propios. Uno fundamental es la búsqueda y sostenimiento de alianzas entre nosotras para defender nuestros derechos -tener la comprensión política que solas no lo podemos hacer-, tejiendo vínculos y redes entre académicas, investigadoras y activistas e identificando a interlocutores. Esto supone reconocer, como Simone de Beauvoir lo planteaba que *“El feminismo es una manera de vivir individualmente y una manera de luchar colectivamente”*.

El valor de espacios como estos es que nos permiten pensar, debatir, ver nuevas rutas, avanzar; pero sobre todo posibilitan imaginarnos, proyectarnos y visualizarnos, sin perder de vista las experiencias comunes compartidas como mujeres, particularmente en el ámbito educativo universitario.

Son ejercicios esperanzadores para las mujeres universitarias, siempre y cuando podamos visibilizar los retos y desafíos a partir de las estructuras en las que estamos inmersas. Así, resultan más preguntas que respuestas.

Preguntas que tocan personal y colectivamente, preguntas detonadoras de procesos, preguntas que hacen tambalear los modelos patriarcales, preguntas transgresoras que generan organización, investigación y lucha, preguntas que posibilitan aquello que se ha considerado como “imposible”.

Y para hacerlo tomo las palabras de Boaventura de Sousa Santos que escribe en ***La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes***:

“No es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas.”³³

³³Boaventura De Sousa Santos, Capítulo I. *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En: *publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (Encuentros en Buenos Aires, s. e, 2006), p.16.

III. Desaprender, un acto de transgresión feminista

TRANSGRESIÓN

Transgresión...Milenaria compañera:

Que guió la mano de Eva para cuestionar lo prohibido...

*Que continúa rompiendo el silencio en mil pedazos
y gritando desde diversas voces...*

*Que recorre caminos,
convocando bajo el llamado de la Luna Sabia...*

*Que danza alrededor de nuestras luchas,
desbaratando la subordinación...*

Transgresión...Milenaria compañera:

*Los siglos han pasado,
y tú, -más viva que nunca-, animándonos...
¡A seguir comiendo manzanas!*

RETORNO

En este país,

"La Pregunta" también fue otra de las víctimas...

Sufrió persecución, tortura y desarraigo.

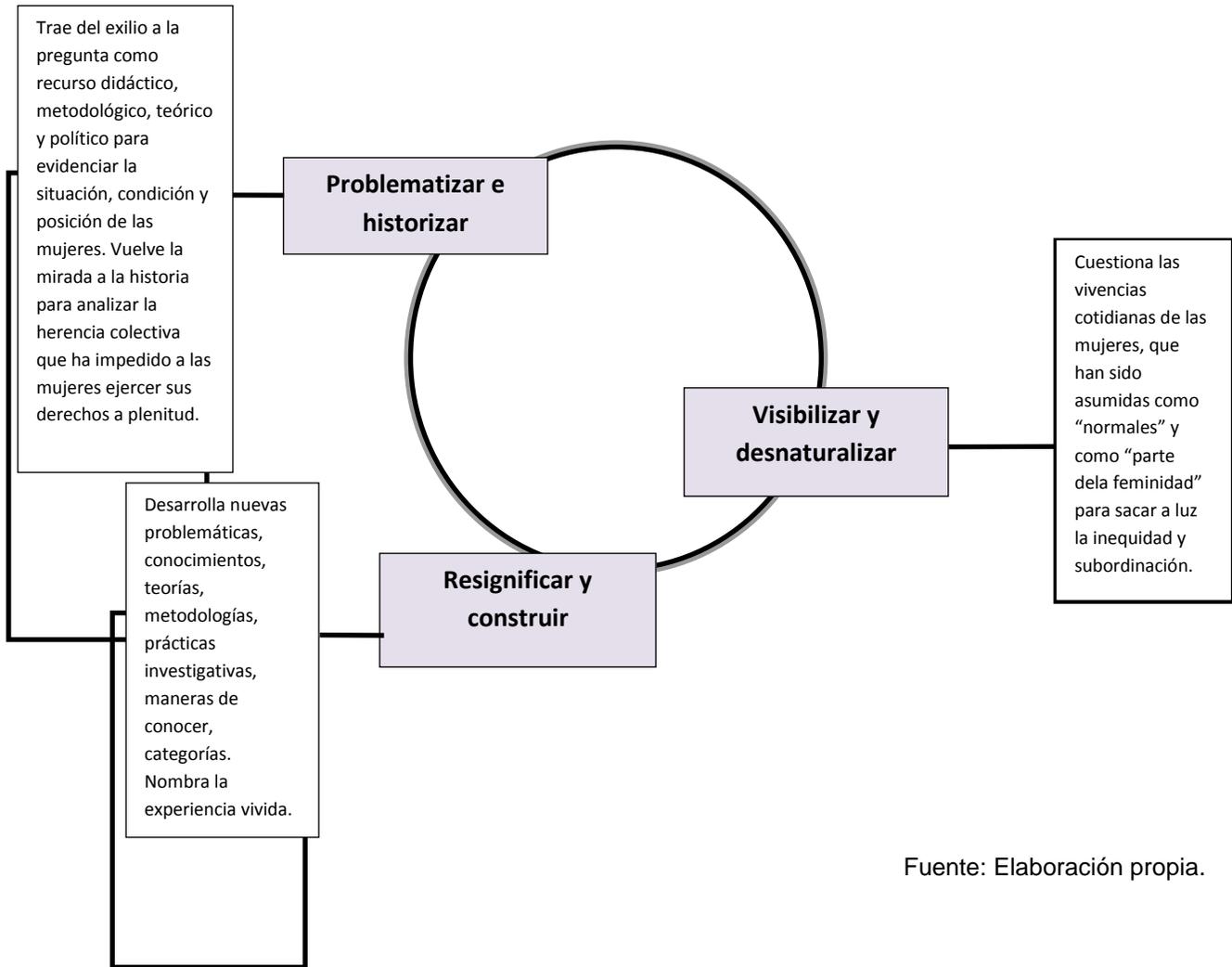
*Desde entonces ha vivido refugiada,
con temor a regresar.*

De vez en cuando, tímida, se anima a aparecer...

Se asoma, se escabulle, burla retenes.

*Pero, finalmente, ha llegado el tiempo
de traerla del exilio...*

Como mencioné al inicio, la mirada crítica feminista posiciona procesos transgresores que son fundamentales y que se nutren complementariamente. Procesos que se convierten en una propuesta metodológica y analítica a desarrollar:



Fuente: Elaboración propia.

En este apartado enfatizo la necesidad de resignificar y construir. Como puede verse en el esquema anterior, todos estos procesos, aplicados a la educación, desmontan la supuesta neutralidad en la que ésta se ha basado y sacuden los fundamentos -evidentes y sutiles- de los modelos educativos tradicionalmente patriarcales, logrando constituir uno de los pilares más fuertes de la formación feminista: EL DESAPRENDIZAJE, el cual se convierte en un acto de transgresión educativa, especialmente frente a los cautiverios en que viven -

vivimos- las mujeres.³⁴ No hay nada más educativo que desaprender las prácticas mantenedoras del sistema.

El feminismo, en palabras de la feminista española Celia Amorós, irracionaliza la visión establecida de la realidad, posibilitando una nueva visión, resignificándola. Como ella misma plantea, supone la adquisición de una nueva red conceptual para hacer el análisis de la realidad, buscando hacer explícito o visible aquello que subordina a las mujeres y que ha sido naturalizado como códigos culturales.³⁵

En este sentido, **DESAPRENDER** como lo concibo es un proceso de deconstrucción de la lógica dominante del sistema patriarcal, a través de la problematización y la desnaturalización, que nos ha sido interiorizado -tanto en mujeres como en hombres- mediante diversos procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero este proceso de desaprender no nos deja sin nada, sino implica, al mismo tiempo, construir nuevos sentidos desde las propias experiencias, nuevas categorías que las nombren, y nuevos lenguajes que las resignifiquen. Frente a esto, al preguntarse ¿Cuáles han sido los aportes del feminismo a la pedagogía? La respuesta es que muchos y profundos.

Recordando mis clases de pedagogía en Diversificado, se nos planteaba que el acto educativo, según el pedagogo mexicano Reinaldo Suárez Díaz³⁶ está compuesto por 5 dimensiones que son:

³⁴ Categoría construida por Marcela Lagarde, que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal, caracterizado por la privación de la libertad, por la opresión: “*Las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía vital, de independencia para vivir, del gobierno de sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir sobre los hechos fundamentales de sus vidas y del mundo*”. de estos cautiverios. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas* (México, Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, 2006), p.37. Desde una perspectiva propia, la educación ha sido reproductora de estos cautiverios.

³⁵Mencionada en Ana De Miguel Álvarez, Ana, *Movimiento feminista y redefinición de la realidad. Mujeres en Red*. En:http://www.nodo50.org/mujeresred/feminismo-ana_de_miguel-movimiento_feminista.html (Consultada abril 2013).

³⁶Reinaldo Suárez Días, *La educación: estrategias de enseñanza-aprendizaje, teorías educativas* (México, Trillas, 2002), p.14.

- **Fin:** ¿Qué? ¿Para qué se educa? ¿Por qué se educa? (Filosofía de la educación)
- **Contexto:** ¿Cuál es el marco social, económico, cultural, político en el que se da el acto educativo? ¿Las estructuras y coyunturas? (Sociología de la educación)
- **Sujeto:** ¿Quién educa? ¿A quién se educa? (Psicología educativa)
- **Contenido:** ¿Sobre qué se educa? (Varias ciencias)³⁷
- **Método:** ¿Cómo se educa? ¿Qué métodos y recursos didácticos? (Didáctica).

La teoría feminista tiene un amplio recorrido en estas dimensiones. De hecho, ha sido detonante de múltiples y complejos procesos que han implicado revisión, re-significación y re-posicionamiento en torno a la educación. El proceso educativo ha sido nutrido por los aportes feministas. Veamos algunos ejemplos en la siguiente tabla, en la que aunque cada dimensión se presenta separada, están articuladas.

Feminismo y pedagogía: caminos transitados

Dimensión	Aportes desde el feminismo
Fin	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el currículum explícito, el currículum omitido, así como develar el currículum oculto de género cuestionando la neutralidad de la educación y las relaciones de poder que se reproducen a través de ésta. (Las Dignas, Ma. Elena Rodríguez). - Retomar el sentido político de la educación. - Cuestionar el sistema educativo bajo los modelos del patriarcado que reproducen la subordinación de las niñas y mujeres, expandiéndola más allá del ámbito escolar y llegando a otros ámbitos de la vida: mercado laboral y la familia.

³⁷Lo tomaré en general como “contenidos”, aunque en los actuales modelos educativos, se plantea más un aprendizaje por competencias, especificando contenidos actitudinales, declarativos, procedimentales.

	<ul style="list-style-type: none"> - Plantear el propósito de reflexionar sobre nuestra condición, posición y situación.
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Partir de un contexto específico en el que se sitúe el conocimiento para evitar las falsas generalizaciones desde la perspectiva androcéntrica y etnocéntrica. - Analizar y visibilizar la interseccionalidad de las opresiones. (Bell Hooks). - Reconocer al cuerpo como territorio político. - Plantear la integralidad o visión holística.
Sujeto	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar la conciencia política sobre la propia vida. - Escribir, hablar, vivir en primera persona, partiendo del derecho a la educación en primera persona. - Irracionalizar las relaciones jerárquicas (Celia Amorós), cuestionando las relaciones de poder entre quien educa y educanda y educando. - Visibilizar a las ancestras y sus aportes. - Reconocer-nos como productoras de conocimiento. - Proponer la parcialidad consciente, que implica la decisión deliberada de posicionarse del lado de las mujeres. (María Miess). - Nombrar y teorizar nuestras experiencias cotidianas. - Plantear nuevas formas de relacionamiento desde la sororidad. (Mujeres de la Librería de Milán).
	<ul style="list-style-type: none"> - Develar los saberes androcéntricos, etnocéntricos y la marginación de los saberes de las mujeres. - Sacar a luz la violencia epistémica. - Plantear que el acto de conocer es contextual,

<p>Contenido</p>	<p>sexual, situado y fechado. (Ivone Gebara).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar diversas fuentes de conocimientos, como la experiencia. - Establecer un diálogo entre tradiciones epistemológicas de distintos feminismos y entre feministas con adscripciones étnicas diferentes. (Aura Cumes y Gladys Tzul). - Analizar cómo se construye el conocimiento: ¿con qué intereses? ¿a quiénes se margina y por qué? - Partir del conocimiento situado. (Donna Haraway). - Vincular conocimiento-poder. - Reconocer la autoridad epistémica de las mujeres. - Identificar femealogías, reconociendo la autoridad científica de las mujeres, consultándolas, analizándolas y citándolas. (Ana Silvia Monzón). -
<p>Método</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visibilizar y cuestionar las prácticas sexistas en la interacción didáctica y en el diseño del material didáctico. - Proponer una metodología provocadora a través de los pequeños grupos, los círculos de análisis y estudio crítico, las tallereadas feministas y otras. (Marcela Lagarde) - Construir equifonía (Amelia Valcárcel) y equigrafía (Delia Castillo). - Proponer la deconstrucción como parte nodal del método feminista. (Eli Bartra).

Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse, la vinculación entre feminismo y educación ha sido prolífera. De esto, justamente es que se deriva la pregunta central: ¿Son sólo “aportes” desde el feminismo o podría hablarse de la constitución de una “pedagogía feminista”? ¿Es “una” pedagogía feminista o son “varias” pedagogías feministas?

Desde los esfuerzos educativos feministas, no se tiende a conceptualizar una pedagogía feminista. Ni en la propuesta coeducativa ni en la educación no sexista, por ejemplo, se hace un amarre con una propuesta pedagógica; es decir, con *“un planteamiento filosófico, político, teórico y metodológico que sirva de sustento a diversos proyectos y prácticas educativas con una óptica feminista, que permita revisar y actualizar algunas tendencias pedagógicas, que dé cuerpo a una serie de reflexiones, análisis y experiencias desarrolladas a lo largo de varios años de quehacer educativo con grupos variados para transformar la actual sociedad jerárquica, excluyente y restrictiva”*.³⁸

De esa cuenta, es clave seguir poniendo sobre la mesa de discusión, reflexiones constantes y dinámicas sobre los discursos y los quehaceres educativos, y sus impactos en la vida de las mujeres. Pero también es necesario reconocer los avances planteados y los desafíos que invitan y provocan el interés a transitar por caminos alternos o aún no imaginados en, desde, por y para la educación.

La vinculación entre feminismo y educación puede rastrearse históricamente. Esta búsqueda ubica que fue en 1792, cuando Mary Wollstonecraft considera la necesidad de que las mujeres sean educadas y no domesticadas.³⁹ De alguna manera esta ancestra hace referencia a transgredir la pedagogía de la subordinación en su obra ***Vindicación de los Derechos de la mujer***, en respuesta al rol de género que Juan Jacobo Rousseau pretendía para las mujeres.

Recientemente, las feministas Karla Kral y Florentina Preciado, doctora en antropología sociocultural y doctora en educación respectivamente, señalan que fue la feminista africana-americana Bell Hooks quien desarrolló el concepto de la

³⁸ Luz Maceira Ochoa, *Más allá de la coeducación: Pedagogía feminista*. En: Revista Educar (Enero-marzo, s. p, s. e), p.4.

³⁹ René Barffusón, et. al., *Aportes feministas a la educación*. En: *Enseñanza e Investigación en Psicología*. (Vol. 15, Núm. 2, julio-diciembre, México), p. 258.

pedagogía feminista en Estados Unidos, haciendo una interpretación feminista de las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire y su pedagogía liberadora, *“principalmente la noción de la educación como la praxis de libertad, lo que ella [Hooks] denomina “pedagogía comprometida” (engaged pedagogy), como con un análisis sobre la teoría y práctica docente que puede llevar a los/as estudiantes a transgredir las barreras de género, raza y clase social inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje así como una interacción distinta entre y maestro/a-alumno/a, con el objetivo de ganar libertad en la expresión de ideas y por supuesto también desarrollar una visión crítica del mundo. Su propuesta promueve la pluralidad de métodos y estilos docentes como una manera de desmontar las instituciones educativas patriarcales, racistas y capitalistas para dar paso a la promoción de aulas más inclusivas y comunitarias.”*⁴⁰

En la misma línea de pensamiento, Tania Pérez Bustos, feminista colombiana y doctora en educación, hace referencia a la feminista estadounidense y especialista en educación, Kathleen Weiler, quien coincide en que la pedagogía feminista se desarrolla retomando las reflexiones y la práctica pedagógica de Freire, a través de cuestionar los sistemas universalizantes de conocimiento, y promulgar la transformación de éstos por medio de la concientización y el diálogo. Así la pedagogía feminista asume posturas más complejas en relación a la pedagogía liberadora freiriana, mostrando la interseccionalidad de opresiones: género, clase, grupo étnico.⁴¹

De esta manera, la pedagogía feminista, se ubica entre las pedagogías críticas, las cuales apuntan a desenmascarar la neutralidad de la educación y señalar su utilidad como reproductora del sistema, pero a su vez la reconoce como un espacio de transformación social. Por su parte, Kral y Preciado concuerdan señalando que *“La pedagogía feminista, según las autoras [Briskiny Priegert], es parte de la tradición de las pedagogías progresistas y radicales/críticas en su concepción del aula como un espacio de cambio social, pero al mismo tiempo las critica y pone una atención prioritaria en “las mujeres y las intersecciones entre*

⁴⁰Karla Kral y Florentina Preciado. *Las (des) conexiones entre la pedagogía feminista y la educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, Vol. 5, No. 1.* En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art5.pdf> (Consultada julio de 2012), p.81.

⁴¹Tania Pérez Bustos, Tania. (2010) *Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología.* En: *Educação e Pesquisa* (São Paulo, VOL. 36, NO. 1, 2010), p. 252.

*género, raza y clase social” (Briskin y Priegert, 1992:251). En este intento, emergen múltiples pedagogías feministas, pero dentro de las diferentes perspectivas hay temas recurrentes como: la experiencia y la narrativa en el aula; la relación entre teoría y experiencia; autoridad; facilitación de distintas voces; negociación de las dinámicas de poder; creando no sólo un espacio seguro en el aula para mujeres y minorías sino también una innovación pedagógica (ibíd.: 252)”.*⁴²

Sobre los orígenes de la pedagogía feminista, Tania Pérez Bustos, continúa ahondando que ésta emergió y se ha consolidado en Estados Unidos, paralelamente a la institucionalización de la investigación feminista en la academia y como repuesta a las reflexiones de la pedagogía crítica norteamericana en los noventa. Señala que en la actualidad esa corriente se nutre de los cuestionamientos de la crítica feminista descolonial, también conocida como *pedagogía roja*.⁴³

Kral y Preciado apuntan que la feminista canadiense Ann Manicom, plantea que el propósito de la pedagogía feminista es intentar transformar las relaciones dominantes de poder en la escuela. Y afirman que más recientemente, a inicios del nuevo siglo, Myria W. Allen, Kandi L. Walker, and Lynne M. Webb a través de ***Feminist Pedagogy: Identifying Basic Principles*** (2011) analizan seis principios de la pedagogía feminista:⁴⁴

- a) privilegio de la voz
- b) respeto para la diversidad de la experiencia personal.
- c) reformulación de la relación docente-estudiante.
- d) la construcción de comunidad.
- e) cuestionamiento de concepciones tradicionales de la pedagogía.

⁴²Kral y Preciado, *Ibíd.*, 81.

⁴³Pérez Bustos, *Ibíd.*, 252. Vale la pena mencionar que la “pedagogía roja” es definida como una pedagogía de descolonización, que hunde sus raíces en el conocimiento y prácticas indígenas y que plantea la construcción de espacios liberados de imperialismo, colonialismo y explotación capitalista. En otras palabras, según su propia definición un proyecto crítico que se compromete con la liberación de las “minorías”. Para profundizar, referirse a: Peter McLaren y J.L. Kincheloe, *Pedagogía Crítica, de qué hablamos, dónde estamos* de. (Barcelona, Editorial GRAÓ, 2008), p. 457.

⁴⁴Kral y Preciado, *Ibíd.*, 82.

f) empoderamiento.

En el contexto latinoamericano, uno de los libros recientes que aborda un análisis sobre la pedagogía feminista es el de la mexicana y doctora en investigaciones educativas, Luz Maceira Ochoa, llamado ***El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta***. Ella propone como definición de pedagogía feminista:

*“La pedagogía feminista es un conjunto de discursos, una práctica política y es también una manera específica de educar. Su especificidad consiste en echar una nueva mirada a propuestas político-pedagógicas emancipadoras y desde una postura ética filosófica y política denuncia su parcialidad y su androcentrismo, posicionándose críticamente ante el poder y la dominación masculinos, promoviendo la libertad y el fortalecimiento de las mujeres para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática”.*⁴⁵

Como puede verse, Maceira organiza este “conjunto de prácticas y discursos” en torno a dos ideas centrales:

- a) Un posicionamiento crítico ante el poder y la dominación masculina.
- b) Una orientación que libera a las mujeres y busca fortalecerlas para construir colectivamente una sociedad diferente, sin presión ni subordinación contra las mujeres.⁴⁶

Afirma que *“es una pedagogía para las mujeres en tanto se plantea como horizonte lograr una nueva y mejor condición y posición de las mujeres, la formación de las mujeres como sujetos individuados, con conciencia, capacidades y poderes para la transformación y libertad personal, colectiva y social. Responde a una necesidad social formulada desde hace siglos: la necesidad de las mujeres de existir, de ser reconocidas como sujetas, de eliminar todo tipo de opresión de género, y también a las necesidades de desarrollo individual y social de las mujeres actuales que buscan andar por nue-*

⁴⁵Luz Maceira Ochoa, *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta* (México, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 2008), p. 243.

⁴⁶Maceira, (2006), *Ibíd.*, 5.

*vos caminos de mayor libertad. Es producto de la lucha y el avance de todas las mujeres”.*⁴⁷

En su propuesta, son varias las claves -filosófico políticas- que identifica con relación a la pedagogía feminista. Entre otras, algunas de éstas son:⁴⁸

<ul style="list-style-type: none">- El sentido de la eliminación cultural y política de la opresión de género, de la transformación de la sociedad, y de la libertad y autonomía individuales y colectivas.
<ul style="list-style-type: none">- Es un quehacer que demanda la formación y trabajo de hombres y mujeres. Es, por tanto, una pedagogía para hombres y para mujeres.
<ul style="list-style-type: none">- Concibe la educación como una herramienta que potencia y autonomiza al ser humano pues sirve para elaborar procesos personales y subjetivos, para aprender y apropiarse de ideas nuevas, para desarrollar nuevos valores y actitudes, para adquirir herramientas técnicas, habilidades o poderes concretos de acuerdo con una visión de la educación como formación y desarrollo personal y también colectivo.
<ul style="list-style-type: none">- Su punto nodal es la persona, la sujeta o el sujeto, y como proceso formativo se interesa por sus saberes y sus poderes.

Además, plantea otros fundamentos -teóricos conceptuales- de la pedagogía feminista, destacando el feminismo, la democracia genérica y la educación popular, los cuales ofrecen referentes de contenidos y sentidos a la educación y al proceso educativo. Afirma que la educación popular ofrece elementos metodológicos para la práctica educativa.⁴⁹

Sin embargo, habría que profundizar en las orientaciones metodológicas, como se propondrá más adelante.

⁴⁷Ibíd.

⁴⁸Ibíd., 5 y 6.

⁴⁹Ibíd., 7.

Tania Pérez Bustos hace referencia a Kathleen Weiler (1991), quien argumenta sobre tres dimensiones de la reflexión pedagógica feminista:⁵⁰

- a) **Autoridad:** Cuestiona las relaciones de poder/dominación que han configurado la autoridad tradicional de quien educa.
- b) **La experiencia:** Cuestiona el predominio de lo racional en las prácticas educativas y retoma otras fuentes de construcción de conocimiento, reconociendo el carácter político de la experiencia personal, cotidiana, biográfica. *“Este reconocimiento será visto por la crítica feminista que retoma a Freire (1970;1983; 1987), como parte central del proceso de aprendizaje, particularmente como parte de dinámicas de concientización desde las que es posible comprender los procesos de dominación; esta otra cara del reconocimiento de la experiencia implica una búsqueda consciente (política) por incorporar en los procesos de aprendizaje, las experiencias de quienes han sido excluidos de la producción de conocimiento, por reflexionar sobre cómo sus (nuestras) subjetividades están atravesadas por este proceso”. Retoma “la experiencia vivida de la dominación y cómo ellas han marcado nuestros cuerpos y nuestro estar en el mundo (Weiler, 1991).”⁵¹*
- c) **La diferencia:** Cuestiona las grandes narrativas en las que el poder colonial opera a través de la esencialización de ciertas diferencias de género y la forma cómo se refuerzan las dicotomías.⁵²

Al realizar esta breve exploración de la conceptualización de la pedagogía feminista puede evidenciarse que ésta se desarrolla como una pedagogía crítica y emancipatoria, problematizando, desnaturalizando y construyendo procesos formativos, más allá de meros “aportes” a las dimensiones del acto educativo desde el feminismo. Propone un discurso y práctica educativa concreta e integral, con orientaciones y principios educativos feministas específicos. Como señalaba al inicio, los avances derivados de la vinculación entre educación y

⁵⁰Pérez Bustos, *Ibíd.*, 253.

⁵¹*Ibíd.*, 255.

⁵²*Ibíd.*, 256.

feminismo, han sido muchos y profundos. Sin embargo, en el proceso de repensarse a sí misma desde la mirada crítica feminista, la educación y la pedagogía presentan varios retos. Propongo y resalto tres de éstos:

a) Impulsar la formación en pedagogía feminista

Las educadoras feministas necesitamos formarnos, capacitarnos y profundizar en pedagogía feminista, para intencionadamente fortalecer los esfuerzos educativos que estamos promoviendo, reconociéndola como una propuesta integral que impacta en la concepción, reinterpretación y resignificación del mundo, de las relaciones sociales que lo constituyen.

b) Retomar el sentido político de los esfuerzos educativos feministas

Me uno a lo que plantea Selen Catalina Arango Rodríguez, feminista y maestra en educación, ante la necesidad de evitar que los esfuerzos educativos feministas estén vaciados del sentido político que da la pedagogía feminista:

“Estos trabajos sugieren repensar nuestras ideas sobre la pedagogía feminista en Latinoamérica. Es sumamente significativo no encontrar trabajos -por no decir pocos- que aborden esta categoría en nuestro contexto, debido a que ayuda a entender que sí hay iniciativas feministas en el campo de la pedagogía pero que éstas todavía no se autonombran como parte de una pedagogía feminista. No obstante, esta afirmación nos ubica ante una tarea: volver a pensar la pedagogía”⁵³

Y en este proceso de repensarla, comprender que la pedagogía feminista es una propuesta política, más allá de un listado de técnicas y metodologías educativas. Es una forma de posicionarse frente al mundo, como lo plantea Ann Manicom:

“Feminist pedagogy is not a handy set of instructional techniques. Rather, feminist pedagogy is a standpoint (Briskin, 1990). The standpoint of a feminist teacher is political: to develop feminist analyses that inform/reform teachers’ and students’ ways of acting in and on the world. Central here is feminist movement

⁵³Selen Catalina Arango Rodríguez, *Pedagogía feminista: una lectura desde la crítica cultural feminista*. En: *IX Simposio Internacional Educación y Cultura en Iberoamérica* (Matanzas, Cuba, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta”, 2012).

toward social justice, and a pedagogy that fosters this movement. This emphasis on social change recognizes feminist pedagogy as a form of feminist practice having its roots in the women's movement, and firmly situates feminist pedagogy in the traditions of critical and radical pedagogies that see education as a form of empowerment and a tool for social change. The intrinsic link between feminist pedagogy and organizing for social change reflects the connection between the classroom and the world outside it, and the feminist understanding that change is necessary and must be systemic. (Briskin, 1990, p. 23).⁵⁴

c) Continuar profundizando en las dimensiones del acto educativo, particularmente en la referente a métodos didácticos feministas

Sobre estos retos metodológicos educativos, muy atinadamente, María Elena Simón Rodríguez plantea la necesidad de la “Didáctica del Feminismo” y la aterriza en su propuesta metodológica “Elencia”, en donde se trabaja el método de “vivencia-experiencia-conciencia-ciencia” en continuo y en forma circular. Parafraseándola, esta metodología consiste en:

- Partir de la **vivencia personal** de un cierto malestar, debido a la inadecuación y al deseo de justicia
- Seguido por la **experiencia compartida** con muchas otras mujeres, cercanas y lejanas, anónimas y conocidas
- Se continúa con la **conciencia social**, reivindicativa de la justicia y de la equidad
- Se termina la primera vuelta con la **ciencia**, que implica la conceptualización personal y colectiva, para desarrollar un nuevo campo de conocimiento que ya ha dado y continúa dando frutos, que nombra lo que las mujeres vivimos
- Luego, vuelta de nuevo con la vivencia. Como ella plantea: “*es un método que va del yo al nosotras, del nosotras al ellas, del ellas al ellos o del ellas-ellos y el nosotras al yo*”.⁵⁵

⁵⁴Ann Manicom, *Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics*. En: *Canadian Journal of Education* (Vol. 17, NUM. 3, 1992), p.365.

⁵⁵Simón Rodríguez, *Ibíd.*, 18.

Necesitamos identificar las propuestas de didácticas y mediaciones feministas para repensar, también, nuestras metodologías educativas. Los tres retos señalados son fuertes frente a la tradición patriarcal que fortalece procesos educativos autoritarios, reproductores de relaciones de poder, centrados en la razón y el pensamiento único, y ajenos a la vivencia cotidiana. Los aportes del feminismo han generado toda una propuesta pedagógica, innovadora, que representa una provocación educativa para des-cautivarse, que como educadoras feministas no podemos pasar por alto.

Así como la educación tiene el poder de la reproducción de la hegemonía, estoy convencida que tiene el potencial contrahegemónico, porque permite romper con el “sentido” que se ha legitimado y normalizado a través de ella y, vuelvo a insistir, allí es donde se da el desaprendizaje.

La teoría feminista plantea herramientas para desarticular las falsedades, prejuicios y contradicciones que legitiman la dominación sexual, y pone en duda los principios, valores, actitudes y comportamientos aprendidos e interiorizados desde la infancia.⁵⁶

Allí, para mí, está el valor de la educación en la formación feminista. La teoría feminista proporciona elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos para interrogarnos sobre el conocimiento acumulado y para sacar a luz esos vicios patriarcales. Entonces, surge otro cuestionamiento Si el valor educativo en la formación feminista es “desaprender”: ¿Cómo se desaprende? Y esto, inmediatamente, nos remite a la didáctica y metodología con que se trabaje. Así, regreso a una de las premisas planteadas en la introducción: Ya no es sólo el acceso, ya no son sólo los contenidos, tiene que ver también con una “pedagogía feminista” que hay que ir construyendo en educación.

Este es un potente escenario para explorar. Puestas las ideas en estos términos, entonces la pregunta que salta a la vista es: ¿Cómo se desaprende? Y pensando en esto, trato de dar algunas pistas. Se desaprende:

⁵⁶ De Miguel, Ibíd.

- **Trayendo del exilio a la pregunta como recurso metodológico, teórico y político**

En la escuela tradicional, se premia la respuesta. Desde la lógica dominante hemos estado inmersas en un sistema educativo que ha privilegiado la respuesta sobre la pregunta y esto nos ha llevado a reproducir y no a problematizar. La importancia de la formación feminista radica también en las preguntas **poderosas** que se hagan y que posibilitan nuevos saberes. Se trata de procesos de enseñanza-aprendizaje que cuestionen las ideas sobre “ser mujer o ser hombre” que se dan por hecho, así como las vivencias cotidianas que han sido asumidas como “parte de la feminidad o masculinidad”. Esta problematización parte de experiencias concretas de relacionamiento. Incluso hay otro paso más: confrontar esas problemáticas visibilizadas con las propias formas de pensar y de asumirse en el mundo.

- **Articulando saberes que den cuenta de la complejidad de la realidad para comprender la realidad**

Esto implica una mirada crítica y compleja desde sexo, clase y etnia como abordaje, partiendo de la idea del sobrecruzamiento o interseccionalidad de opresiones. Por ejemplo, la complicidad patriarcado-capitalismo-racismo evidencia que las mujeres comparten la opresión por ser mujeres, aun cuando difieran en clase social, situación de vida y condición étnica; sufren explotación y expropiación de los medios de producción; y muchas también enfrentan discriminación, según el grupo étnico al que pertenezcan. Así, el trío “opresión-explotación-racismo” es la síntesis de la dominación del patriarcado capitalista neoliberal y racista.

La argumentación anterior, también se nutre de la necesidad de articular saberes pues se ha tendido a “fronterizarlos” sin ver conexiones, lo cual reduce la comprensión de la complejidad de la realidad, limitando marcos interpretativos. Este pensamiento complejo y articulado se opone a los reduccionismos. Como diría Osorio “No más pedacería social”.⁵⁷

⁵⁷Jaime Osorio, *Fundamentos del análisis social. La Realidad social y su conocimiento* (México, Fondo de Cultura Económica, 2002), p.33.

El reconocimiento de los saberes articuladores tiene un gran potencial. Por ejemplo, Marina Subirats Martori plantea que el cuestionamiento de las relaciones de poder en el ámbito educativo surge del encuentro entre dos corrientes de pensamientos que emergen inicialmente de forma autónoma: El pensamiento feminista y la sociología de la educación. El primero que busca estrategias para superar la subordinación de las mujeres y el segundo analizando el sistema educativo como un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas. Así, se crearon unas condiciones conceptuales idóneas para plantear el análisis de las relaciones entre género, etnia y escuela.⁵⁸

En otras palabras, son saberes desde un abordaje con miradas múltiples, complejas e interconectadas. *Múltiples* porque no pueden reducirse a una. *Complejas* porque son parte de un entramado de relaciones sociales. Y *conexas* porque unas están interconectadas, no actúan ni se manifiestan aisladas de otras.

El pensamiento desde la complejidad para evitar reduccionismos es algo que debemos fortalecer en los espacios pedagógicos. Esto nos permite evidenciar el sobrecruzamiento de opresiones, desacomodar las categorías duales, binarias, problematizar, hacer análisis más integrados.

El abordaje con miradas múltiples, complejidad e interconexión es un reto educativo fuerte. La escuela está pensada de manera compartimentalizada en el tratamiento de los contenidos, por eso un horario en donde cada materia tiene su tiempo y espacio.

- **Puntualizando el carácter situado del conocimiento, la parcialidad de las visiones**

Los absolutos no existen, hay que contextualizar e historizar los contenidos. Como plantea el pedagogo brasileño Paulo Freire, no sólo hay que quedarse en hacer lectura del texto, sino también del contexto. Y en esto es clave situar el conocimiento. El feminismo ha dado muchos aportes al respecto: Donna Haraway con el conocimiento situado; Ivone Guebara con su propuesta desde la

⁵⁸Subirats, Ibíd., 3.

epistemología feminista planteando que los saberes no son estáticos, absolutos ni universales. En otras palabras, hay que romper con el paradigma de saberes vacíos de contexto e historia.

Ivone Guebara, al definir la epistemología ecofeminista, plantea que esto significa que es una exigencia del momento histórico en que se vive, y que se desenvuelve a partir de contextos locales, aunque se conecte y se abra hacia una perspectiva global. Contextualizar no significa absolutizar la forma de conocer hoy, sino admitir su provisoriedad histórica y la necesidad de estar siempre abiertas y abiertos a los nuevos y más amplios referentes. Un saber contextual toma el contexto vital de cada grupo humano como primera referencia básica. Es a partir de ese contexto que son formuladas sus preguntas y sus tentativas de respuesta. Además, supone la valorización del propio contexto donde la experiencia y el conocimiento se desenvuelven. Esto tiene relación con la situación, condición y posición de las mujeres.⁵⁹

- **Haciendo que la problematización retome su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Esas miradas múltiples, complejas e interconectadas seguramente llevan a la problematización. Hay muchas mujeres que están haciendo investigación problematizando la violencia contra las mujeres, el cuerpo vivido, la violación de las mujeres como estrategia de guerra. Se trata de problematizar, de cuestionar, las vivencias cotidianas de las mujeres, que han sido asumidas como “normales” y “parte de la feminidad”. Los saberes problematizados representan un reto porque evitan “vaciar” los contenidos de su relación con la sociedad y el entorno. El conocimiento dado en el vacío, descontextualizado, no tiene sentido.

- **Vinculando teoría y práctica, acción-reflexión**

Hay una frase que dice: “Donde la teoría se vuelve muda, el activismo es una monstruosidad” y podría agregarse: “Y donde el activismo está ausente, la teoría es palabrería”.

⁵⁹Guebara, *Ibíd.*, 83.

- **Nombrando, nombrando, nombrando...**

Lo que no se nombra, no existe. Se necesitan saberes que nombren lo que se vive, y lo que no se vive también. La negación de las mujeres como productoras y sujetas de conocimiento ha perpetuado su inferior status epistémico y desde la epistemología tradicional se han creado categorías que silencian y olvidan las experiencias de las mujeres. Ante esto, es urgente la construcción y recreación de categorías que desarrollen nuevas dimensiones y conocimientos que visibilicen a las mujeres. Esto permite el desarrollo de nuevas problemáticas, conocimientos, teorías, metodologías, prácticas investigativas, maneras de conocer.

Esta construcción y re-creación de categorías invita a revocar las concepciones excluyentes reflexionando críticamente sobre la teoría social y posibilitando un saber innovador. Bajo esta concepción, Marcela Lagarde⁶⁰ plantea que los ejemplos son varios:

Desde la Economía...

Disciplina que tradicionalmente se ocupa del Homo Economicus cambia al considerar tanto a mujeres como a hombres inmersos en procesos productivos y de reproducción social. Además, hoy se reconoce la problemática de la feminización de la pobreza.

Desde la Antropología...

Se han incluido análisis sobre la condición femenina, la cultura de las mujeres, las feminidades, las identidades. También, en los últimos años se avanza en la investigación de las masculinidades.

Desde la Historia...

Ésta, desde la visión androcéntrica y la práctica sexista, ha negado la participación de la mujer en procesos históricos. Desde la teoría feminista se visibiliza a la mujer y se ha recuperado parte de la historia perdida e innombrada.

⁶⁰Lagarde (1990), *Ibíd.*, 28 y 29.

Desde la Psicología...

Esta ciencia teorizó el psiquismo masculino como universal y analizó a las mujeres con base en este referente androcéntrico. Actualmente varias corrientes psicológicas reconocen el psiquismo de las mujeres y los efectos de la construcción identitaria de su sexualidad femenina.

Desde la Sociología...

“Con la perspectiva feminista ha cambiado la sociología al develar un orden social negado, invisibilizado: “el orden social de los géneros”, que delimita las relaciones entre mujeres y hombres y los estructura en relaciones jerárquicas y políticas sin que medie la conciencia de que éste es un orden social. Se reconoce que se vive en sociedades patriarcales por su contenido, sus relaciones y sus tendencias. Lo esencial es el reconocimiento de que los géneros son construcciones históricas”. El pensamiento feminista ha creado, en el ámbito de la sociología nuevas temáticas referidas a la sexualidad, la masculinidad, el erotismo y el cuerpo, cuestiones que eran pensadas fundamentalmente por la medicina o por la iglesia.

Además, siguiendo el planteamiento de Ana Silvia Monzón, se necesita reconocer la autoridad epistémica a las mujeres, como creadoras de pensamiento, saberes que reconozcan los saberes y aportes de las mujeres en la sociedad y en la academia. Esto es visibilizar a las innombradas, rastreando en el pasado y recuperando los nombres y aportes de mujeres silenciadas y olvidadas e incluirlas y analizar sus propuestas, tener referencia bibliográfica de autoría femenina.⁶¹

- **Saberes que se posicionen crítica y políticamente frente a los diferentes poderes de dominación**

Como diría Acanda, señalando a Gramsci “*el asalto al poder no empieza cuando se atacan sus centros detentores de violencia, sino cuando se incita a cuestionar*

⁶¹Monzón, *Ibíd.*, 30 y 31.

*normas y valores, a romper con la «clausura de sentido» que legitima su existencia».*⁶²

Y esto pasa por el currículum. Uno de los grandes problemas es cuando se “cosifican” las relaciones sociales, cuando éstas se piensan en términos de “cosas” y se invisibilizan.

En otras palabras, hay que estar alerta a no concebir los saberes como “cosas” porque se disfrazan y ocultan las relaciones sociales que hay detrás, las relaciones de poder que subyacen. Hay una tendencia que para cambiar esto, hay que “agregar” nuevos saberes, pero si éstos se siguen abordando de manera convencional, son parte del problema, no de la solución, por eso, insisto en que la propuesta es analizar lo que subyace.

¿Cuál es el valor de la crítica? Justamente su valor radica en que favorece la liberación de la inercia del pensar, como diría el sociólogo chileno Hugo Zemelman.⁶³ En el caso de las demandas de los estudios de género, el posicionamiento crítico y político es fundamental porque permite desarrollar una conciencia genérica y sobre todo asumir que la supremacía de un sexo sobre otro es un atentado al desarrollo de la democracia.

- **Valorando el diálogo en la práctica educativa. La riqueza de tener mujeres de diversas procedencias, ámbitos de trabajo, formaciones**

Se trata de irnos pensando, imaginando y proyectando tanto a partir de la vivencia personal como de la experiencia compartida entre nosotras. Comprendiéndonos desde nuestras propias historias, vivencias, expectativas, viéndonos como aliadas, dándonos autoridad una a la otra. Potenciando nuestra voz desde nuestras propias experiencias, memorias y deseos.

⁶²Acanda, *Ibíd.*, 251.

⁶³Zemelman, Hugo, *Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría. I Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*(México, Anthropos, 1992), p.106.

La fortaleza de la “teoría” feminista es que posibilita una nueva visión, una nueva interpretación, la adquisición de nuevos marcos de interpretación y de referencia. Da herramientas para “dejar de vernos con ojos ajenos”.

Desde la articulación feminismo-educación, hay mucho andado, pero también falta mucho por andar. Esta es una invitación a “mirar de nuevo” desde las propuestas pedagógicas feministas, cuestionando el “piso común educativo” en el que hemos estado y optar por una pedagogía, didáctica, metodología que nos lleve a cuestionar nuestros modos de aprender. Es plantear una “visión nueva” repensando las viejas concepciones educativas excluyentes.

¡Qué más desaprendizaje que este!

*Desaprender empieza con la letra D
“D” de deconstruir, de desmontar, de desmantelar...
Y termina con la letra R
“R” de replantear, de reinventar, de resignificar...*

Lanzando la mirada más allá

*El pensamiento occidental
desde su concepción lineal
nos educa para los finales:*

*El capitalismo como “fin de la historia”
el final de “Y vivieron felices para siempre” de los cuentos,
el “fin de la Guerra Fría”.
Finales mitológicos que nunca llegan.*

*El problema de esto es que hace
que nuestras miradas se centren en esas etapas terminales.
Y, así, nos neguemos el derecho de lanzar la mirada hacia adelante,
Cuestionando, debatiendo, reflexionando...
Y sobre todo imaginando otro mundo posible.*

Al proponer lanzar la mirada más allá, se parte de que no hay nada acabado ni concluido. Se trata de poner ideas en la mesa de discusión y abrir el espacio para debatirlas, para renovarlas, para llenarlas de significado a partir de nuestras propias experiencias de vida, para construir y reconstruir en colectivo.

Así, para ir cerrando “de manera abierta”, quiero reiterar que, desde mi perspectiva, la importancia de la formación feminista radica en DESAPRENDER. Se trata de esto, de pensarnos nosotras sobre nosotras mismas y la forma en que la vivencia educativa nos marca e impacta.

La Universidad de San Carlos de Guatemala, en su calidad de única universidad estatal del país, tiene el compromiso de influir en el modelo educativo a nivel nacional. Por eso, lanzar la mirada más allá, también significa reflexionar sobre la integralidad del sistema educativo nacional.

En efecto, en Guatemala el acceso a la educación ha sido un derecho negado históricamente a las mujeres en general y a las mujeres indígenas, rurales y pobres, en particular. Las estadísticas dan cuenta de esto. Sin embargo, como se ha venido planteando a lo largo de este documento, a lo interno del sistema también los diversos componentes curriculares dan cuenta del sobrecruzamiento de opresiones. Para analizar esta integralidad, el feminismo visibiliza situaciones que son clave en la vida de las mujeres.

Un ejemplo de esto que sirve de ilustración del argumento anterior es la coyuntura a la que se enfrenta el magisterio, el cual desde el Ministerio de Educación quiere sustituirse por un Bachillerato en Educación. La única universidad pública del país no puede ser ajena a la discusión. Y para enriquecer la perspectiva de análisis, el feminismo provee marcos de interpretación. En este sentido, el magisterio ha sido un espacio para la formación de las mujeres, una puerta de entrada hacia otras disciplinas, una forma de obtener ingresos sobre todo para las jóvenes excluidas.

Es evidente que políticas educativas neoliberales, como las que pretende implementar el Ministerio de Educación, impactan significativamente en su vida. Cabe plantear que feministas como Rosa Cobo y Vandana Shiva, han develado que existe una conexión entre las políticas neoliberales y el impacto en la vida de las mujeres, dando cuenta de esa interseccionalidad de opresiones.

Continuando con este ejemplo ilustrativo, en términos generales, cursar el ciclo diversificado en nuestro país es un privilegio, más que un derecho. Concluir este ciclo permite contar con un título o diploma, que es requisito –uno de varios– para el ingreso al nivel superior universitario o para el ejercicio de las carreras que se estudiaron durante la educación media. Como menciona el informe 2012 del PNUD *GUATEMALA: ¿Un país de oportunidades para la juventud?*, desde una visión muy propia: “Sin el diversificado, están cerradas dos puertas que contribuyen al desarrollo humano: la alta escolaridad y el trabajo calificado”⁶⁴

Continúa afirmando este informe que, para el periodo 1992-2010, “[...] el estudiantado del ciclo [diversificado] se caracteriza por alta residencia urbana, composición étnica mayoritariamente no indígena, cercanía a la paridad de género en el nivel nacional y por la capacidad económica de los hogares para pagar servicios predominantemente privados. Eso implica una severa exclusión para las mujeres y los hombres jóvenes rurales, indígenas y de hogares pobres, es decir, para la mayoría”.⁶⁵

Es evidente la escasez de oportunidades de la educación diversificada en el área rural y la limitación de oferta gratuita del sector público. Hay pocas opciones para continuar con el ciclo diversificado; la diversidad de carreras a elegir es limitada porque no hay oferta cercana, y finalmente, las/los jóvenes deben trabajar y al mismo tiempo costearse los estudios.⁶⁶

Mientras tanto, jóvenes de áreas urbanas con recursos económicos para pagar el sector privado tienen ampliadas sus opciones de escogencia de carreras en diversificado.⁶⁷

Esto muestra la desigualdad real del sistema educativo. “*El ciclo diversificado está muy lejos de ser la situación esperada para el ejercicio del derecho a la*

⁶⁴ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, *GUATEMALA: ¿Un país de oportunidades para la juventud? Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011/2012* (Guatemala, Ediciones Don Quijote S.A., 2012), p. 93.

⁶⁵Ibíd., 93.

⁶⁶Ibíd., 94.

⁶⁷Ibíd.

*educación secundaria.*⁶⁸ Lo anterior indica que en términos generales hay poca cobertura del ciclo diversificado y son pocas las mujeres indígenas que lo cursan. Pero analizando específicamente el magisterio, los datos que se muestran son interesantes: En una tabla del informe del PNUD se plantea la distribución del ciclo diversificado por especialidad según sector, área, sexo y etnicidad (años 2008 y 2009). En ésta es evidente que el mayor porcentaje de magisterio está cubierto por cooperativa (43.8%), el 32% de los inscritos en diversificado, lo hicieron en magisterio y están en el área rural. De la población graduada de magisterio, el doble son mujeres (28.9%, frente a un 14.5% de hombres). En otras palabras, se graduaron de maestras, en 2008, 2 mujeres por cada hombre. Y de la juventud graduada de magisterio, casi la mitad son mujeres indígenas (45.3%).

Además, esto se refuerza haciendo una lectura horizontal de la tabla, pues el magisterio es la opción en la que confluye el mayor porcentaje de mujeres indígenas en comparación con el resto de las carreras.

Tabla 4.9/Distribución del estudiantado del ciclo diversificado por especialidad según sector, área, sexo y etnicidad en número y porcentajes (2008 y 2009)

	Total de Estudiantes	Estudiantes (%)	BFG Bachillerato de formación general	MG Magisterio	ETP Educación técnica profesional
Total	310,778	100.0	12.1	20.1	67.7
Sector de inscripción inicial a					
Oficial	64,255	20.7	5.4	38.1	56.5
Privado	229,812	73.9	14.6	13.6	71.7
Cooperativa	13,173	4.2	1.1	43.8	55.1
Municipal	3,538	1.1	9.0	28.5	62.5
Área de inscripción inicial a					
Urbana	285,742	91.9	12.3	19.1	68.6
Rural	24,770	8.0	9.7	32.7	57.6
Sexo (Graduandos 2008) b					
Mujeres	52,749	17.0	18.6	28.9	52.5
Hombres	49,924	16.1	23.9	14.5	61.6
Etnicidad (Graduandos)					

⁶⁸Ibíd.

2008) b					
Mujeres Indígenas	10,468	3.4	13.6	45.3	41.1
Mujeres no indígenas	36,662	11.8	19.4	25.6	55.0
Hombres indígenas	12,364	4.0	20.1	30.6	49.4
Hombres no indígenas	32,145	10.3	25.1	9.4	65.5
No reportan etnicidad específica	11,034	3.6	--	--	--

Fuente a: elaboración propia con base en la Plataforma Social Integrada del Gobierno de Guatemala, correspondiente al *Anuario estadístico 2009* del Mineduc.

Fuente b: elaboración propia con datos de la evaluación a graduados de 2008, Mineduc.

Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. *GUATEMALA: ¿Un país de oportunidades para la juventud? Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011/2012* (Guatemala, Ediciones Don Quijote S.A., 2012), p.95.

Estos números revelan que el ciclo diversificado es el nivel educativo más excluyente, si se le compara con primaria y básico, y que las pocas mujeres indígenas que alcanzan a llegar se verán profundamente afectadas por esta imposición ministerial. Es otra evidencia de la triple opresión de las mujeres pobres indígenas y del enquistamiento del patriarcado capitalista neoliberal y racista.

Para muchas mujeres indígenas que han alcanzado el nivel educativo medio, el magisterio es una posibilidad de trabajo y de ingresos económicos. Unas personas dirán que “es un hecho que la oferta en el mercado laboral es menor a la cantidad de estudiantes que se gradúan de magisterio”, si fuera así incluso el tener el título les permite contar con mayores posibilidades, las cuales perderán al no poseerlo. La privatización de los derechos sociales como la educación afecta hoy y afectará significativamente en un futuro no muy lejano a jóvenes, especialmente mujeres, que seguirán accediendo a un mercado laboral “flexible e informal”.

Sin embargo, coincido con lo que señala Licda. Ana López Molina, educadora, antropóloga e investigadora integrante de EducaGuatemala: “[...] sería interesante analizar detenidamente el argumento de la “oferta y demanda”, para - de una manera acuciosa- estimar cuántos maestros y maestras hacen falta en el país para cubrir las necesidades educativas y asegurar una educación digna y de

*calidad; pues en la mayoría de los casos, las escuelas están funcionando con uno o dos maestros o maestras para toda la primaria, uniendo grados para ser atendidos. Esto significa que en cada escuela hace falta entre 4 y 5 maestros para cubrir la primaria, pensando en que son escuelas pequeñas de una sola sección por grado. Y luego, vemos las escuelas gigantes donde tienen 80 estudiantes en cada grado atendidos por un solo maestro. Me parece que más bien hace falta destinar los recursos para cubrir esa cantidad de plazas que existen pero no han sido creadas en el Mineduc”.*⁶⁹

Ubicar el magisterio a nivel universitario, no garantiza su transformación ni asegura el mejoramiento de la calidad educativa. Más bien, aumenta los costos para el acceso -por eso se habla de la privatización de la educación- impactando la vida de las jóvenes mujeres, y en particular de las jóvenes mujeres indígenas, vulnerando su derecho a la educación, del cual el Estado -a través del Ministerio de Educación- debiera ser su principal garante.

Frente a esto, es más que legítimo el diálogo que exige el movimiento normalista. Pero se ha encontrado con el desprecio de las personas que están en la esfera pública: imposición, autoritarismo, amenazas e intimidación, descalificación a la propuesta de las y los jóvenes y su criminalización -desde una visión adultocéntrica-; invisibilización del impacto en la vida de hombres, mujeres y especialmente mujeres indígenas -desde una visión etnocéntrica, sexista y androcéntrica-. Todo esto en una clara muestra de vicios patriarcales que se reproducen en nuestra sociedad. Como plantea la académica feminista y columnista Francisca Gómez Grijalva, *“la política educativa sigue reproduciendo la visión hegemónica y monocultural del país, buscando legitimar en los imaginarios sociales y en el contexto escolar las prácticas racistas y sexistas entre niñas, niños y jóvenes”.*⁷⁰

El ejemplo anterior da cuenta de lo que sucede en ciclo diversificado, un nivel educativo que se ubica a las puertas de la universidad. Pero también es fundamental hacer análisis sobre lo que está aconteciendo en Básico, Primaria y

⁶⁹ Entrevista personal. Guatemala, Marzo, 2013.

⁷⁰ Francisca Gómez Grijalva, *Deforma Educativa*. En: Prensa Libre, Guatemala, 20 de febrero de 2013, p. 18.

Párvulos, particularmente sobre las niñas y jóvenes, quienes se ven impactadas por un sistema educativo que reproduce la desigualdad, el racismo y la subordinación. Necesitamos potenciar la fuerza transgresora del desaprendizaje, para que siga apuntalando historias, en los diversos niveles del sistema educativo, como la que, a continuación, cuentan de Ana. Sólo así, lograremos retomar el sentido liberador que la educación potencia.

Ana y las niñas que se liberaron de los sombreros

Cuento corto para niñas

*Esta es la historia de Ana, una niña así como tú.
Ella vive en un lugar que podría ser, en realidad, “cualquier lugar”,
¡Hasta le podés poner el nombre que querrás!
Imaginá... ¿Cómo lo podrías llamar?*

*En este lugar Ana nació.
Aquí se acostumbra ponerles a toooodaaaaas las niñas
ciertos sombreros,
aunque a ellas no les guste
¡y estén en desacuerdo!
Esto se hace desde que sus abuelas tienen memoria...
Y ante esta situación, pareciera no existir... ¡ninguna escapatoria!*

Hay un sombrero para cada etapa de su vida:

- Sombreros rosados y con muñecas para las bebitas.
- Sombreros llenos de moñas para niñas.
- Sombreros en forma de corona para las más grandotas.

¡En fin! Sombreros, sombreros y más sombreros...

*Cada niña de este “cualquier lugar”,
sabe exactamente qué sombrero le toca usar.
Algunas de ellas, hasta ven con gran ilusión
los sombreros que las esperan relucientes
y bien dispuestos en el aparador...*

*Los sombreros son exhibidos en grandes y brillantes escaparates,
Para que las niñas los vean y los deseen;
los sueñen, los busquen y los esperen...
Pero sobre todo para que no se les ocurra hacer ¡ningún disparate!*

Años y años han pasado así en este “cualquier lugar”

(¿Te recuerdas cómo lo llegaste a nombrar?).

Los famosos sombreros se siguen usando y automáticamente asignando...

¡Sin detenerse a cuestionarlo!

Pero Ana es diferente...

No está tan segura de estos sombreros querer usar.

Y lo mismo les pasa a varias de sus amigas

que entre plástica y plástica se animan a preguntar:

“¿Por qué debemos usar esos sombreros? ¿Por qué esperan que los utilicemos?

¿Y si no queremos?”

Las preguntas van y vienen, vienen y van;

unas detrás de otras sin parar...

Así, Ana y sus amigas compartían

con algunas personas sus “preguntillas”.

Y estas gentes, sin más, les decían:

- ¡Qué niñas más raras!

- ¡Sí! Bastante extrañas...

- ¡Niñas malas! ¡Niñas malas! ¡Serán castigadas!

- ¿Cómo se atreven? ¿Por qué preguntan tanto? ¡Ya hasta de mis casillas me están sacando!

Pero estos comentarios no las detenían;

al contrario,

hacían que Ana y sus amigas se siguieran preguntando...

Finalmente de las preguntas pasaron a la acción:

Cada una crearía su propio sombrero, ¡Esa era su decisión!

Entonces, cada quien su sombrero diseñó:

- Una le puso una flor, pues por la naturaleza sentía profundo amor.*
- Otra lo creó con una calculadora y una regla porque deseaba ser ingeniera.*
- Una optó por un sombrero en forma de tenis con pinceles, pues era una gran deportista y, además, era una creativa artista.*

Salieron a la calle con sus creaciones...

Al principio las personas de este “cualquier lugar”,

de ellas no se paraban de burlar.

Pero el tiempo pasó y algo s-o-r-p-r-e-n-d-e-n-t-e sucedió:

*Otras niñas también dejaron de usar
los sombreros que les querían asignar.
Del mismo modo, ¡Ellas decidieron sus propios sombreros crear!
¿Te podés imaginar lo que hace el hecho
de organizarse y preguntar?
Así pasaron los días en este “cualquier lugar”,
al que tú llegaste a nombrar...
Pareciera que la historia termina aquí,
Pero ¡Sorpresa! no es así...*

*Resulta que las preguntas seguían dándose
Y cada vez más, otras niñas estaban preguntándose,
Como un contagio, las preguntas entre ellas se pasaron
Y las niñas reflexionaban sobre lo que viviendo estaban:
“¿Por qué debemos usar sombreros?
¡A quitárnoslos atrevámonos!”.*

*De esta manera, se quitaron de encima el peso que les producía.
Y sin duda alguna su vida no volvió a ser la misma...
Este lugar dio un cambio RADICAL (palabra difícil, ¿verdad?)
Ana y sus amigas no sólo transformaron los sombreros,
sino se liberaron de éstos.
Lograron sentirse más libres y felices ¡muy felices!
de poder por ellas mismas decidir
los caminos que querían seguir.*

*Esta fue la historia que Ana inició en “cualquier lugar”
Pero antes de terminar, ahora preguntate tú,
“¿Cómo la podré continuar?”*

Referencias

Buscadoras de otros mundos.
Conocedoras que hilvanan nuevas teorías.
Provocadoras de pensamientos.
Caminantes que transitan caminos no andados.
Desenterradoras de sueños y experiencias de mujeres.
Rastreadoras de historias intencionalmente olvidadas.
Recolectoras de ancestras.
Desbaratadoras de mitos y silencios.
Insumisas que pactan con los futuros posibles.
Libros de mujeres,
Autoras de saberes.
Acompañantes en la mesa de noche,
en el estudio
y hasta en el baño.

Bibliografía

- Acanda, Jorge Luis. (2002) *Sociedad Civil y Hegemonía* (Cuba, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello).
- Alonso, Graciela, et al. (2007) *Espacios escolares y relaciones de género*. En: *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (Argentina, Pañuelos en Rebeldía).
- Arango Rodríguez, Selen Catalina. (2012) *Pedagogía feminista: una lectura desde la crítica cultural feminista*. En: *IX Simposio Internacional Educación y Cultura en Iberoamérica* (Matanzas, Cuba, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Juan Marinello Vidaurreta").
- AWID. (2004) *Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica* (Canadá, Derechos de las mujeres y cambio económico).
- Ball, S.J. (Comp) (2001) *Foucault y la educación. Disciplina y saber* (Madrid, Ediciones Morata).
- Barffusón, René et al. (2010) *Aportes feministas a la educación*. En: *Enseñanza e Investigación en Psicología*. (Vol. 15, Núm. 2, julio-diciembre, México).
- Borrayo, Ana Patricia. (2007) *En el trazo de mujeres. Historia de las precursoras en la educación superior*. Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala, IUMUSAC-Armar Editores).
- Carnoy, Martin. (1993) *La educación como imperialismo cultural* (España, Siglo XXI).
- Cobo, Rosa. (2011) *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal* (Madrid, Editorial Catarata).

Cumes, Aura. (2009) *Multiculturalismo, género y feminismos: Mujeres diversas, luchas complejas*. En: *Participación y políticas de mujeres indígenas en América Latina*. Andrea Pequeño Compiladora (Ecuador, FLACSO Ecuador, Ministerio de Cultura).

De Sousa Santos, Boaventura. (2006) *Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En: *publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires, s. e).

Gebara, Ivone. (2000) *Intuiciones ecofeministas. Ensayo para repensar el conocimiento y la religión* (España, Editorial Trottra).

Hooks, Bell. (2004) *Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista*. En: *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (Madrid, Traficantes de Sueños).

Lagarde, Marcela. (1990) *Feminismo y humanismo en el umbral del tercer milenio*. En: *Revista USAC* (Guatemala, abril- junio de 1990).

_____. (2006) *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas* (México, Universidad Nacional Autónoma de México UNAM).

Maceira Ochoa, Luz. (2008) *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta* (México, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer).

_____. (2006) *Más allá de la coeducación: Pedagogía feminista*. En: *Revista Educar* (Enero-marzo, s. p, s. e).

McLaren, Peter y J.L. Kincheloe. (2008) *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos* (Barcelona, Editorial GRAO).

Manicom, Ann. (1992) *Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics*. En *Canadian Journal of Education* (Vol. 17, Núm. 3).

Monzón, Ana Silvia. (2009) *Mujeres, ciencia e investigación: Miradas críticas* (Guatemala, MINEDUC y Dirección General de Docencia, Usac).

_____. (2011) *Por una Universidad Incluyente. Guía Metodológica para incorporar el enfoque de género/etnia en la educación superior* (Guatemala, IUMUSAC).

Osorio, Jaime. (2002) *Fundamentos del análisis social. La Realidad social y su conocimiento* (México, Fondo de Cultura Económica).

Pérez Bustos, Tania. (2010) *Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología*. En: *Educação e Pesquisa* (São Paulo, Vol. 36, No. 1).

Portocarrero Lacayo, Ana Victoria. (2012) *Retos de la inclusión social en las IES: Vínculos entre interseccionalidad y justicia epistémica* (Nicaragua, Universidad Centroamericana UCA, Programa Interdisciplinario de Estudios de Género PIEG).

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2012) *GUATEMALA: ¿Un país de oportunidades para la juventud? Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011/2012* (Guatemala, Ediciones Don Quijote S.A.).

Ramazzini, Ana Lucía. (2004) *Repensar la construcción del conocimiento: Una crítica a los saberes sexistas y androcéntricos del Área de Sociología de la Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Sociología, presentada a la Escuela de Ciencia Política, Usac (Guatemala, Escuela de Ciencia Política, Área de Sociología-Usac).

_____. (2012) *Análisis de las expresiones del patriarcado capitalista-neoliberal y racista como estructura hegemónica, en el Currículo Nacional Base de Primaria*. Notas preliminares de tesis para optar por la Maestría de Investigación en Política y Sociedad, Escuela de Ciencia Política, Usac (Guatemala, Escuela de Ciencia Política, Usac).

- Sacristán Lucas, Ana. (2008) *Apuntes críticos sobre feminismo y educación*. En: *Género, Mujer y Educación. Compilación de Cuadernos de Docencia* (Guatemala, Editorial Universitaria, Dirección General de Docencia. Universidad de San Carlos de Guatemala).
- SERCAP Servicios Educativos de Reflexión, Capacitación y Actualización Pedagógica. (1994) *Teología de la Educación, tesis provisionales. DOCE 7* (Guatemala, Documentos Editados de SERCAP).
- Shiva, Vandana. (2013) *La conexión entre la política económica mundial y la violencia contra la mujer*. s/f. s/p.
- Simón Rodríguez, María Elena. (2011) *La igualdad también se aprende. Cuestión de Coeducación* (Madrid, Narcea Ediciones).
- Suárez Días, Reinaldo. (2002) *La educación: estrategias de enseñanza-aprendizaje, teorías educativas* (México, Trillas).
- Subirats, Marina. (2008) *Género y escuela*. En: *Género, Mujer y Educación. Compilación de Cuadernos de Docencia* (Guatemala, Editorial Universitaria, Dirección General de Docencia. Universidad de San Carlos de Guatemala).
- Universidad de San Carlos de Guatemala Usac. (2008) *Política y Plan de Equidad de Género en la Educación Superior 2006-2014* (Guatemala, Universidad de San Carlos de Guatemala, IUMUSAC).
- Yagenova, Simona. (2010) *Poder hegemónico y contrahegemónico, una aproximación conceptual*. En: *Los movimientos sociales y el poder: Concepciones, luchas y construcción de contrahegemonía* (Guatemala, FLACSO-Diakonia).
- Zemelman, Hugo. (1992) *Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría. I Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad* México, Anthropos).

Ponencias

“Repensar la construcción del Conocimiento: Una crítica a los Saberes androcéntricos”, en el Primer Encuentro Nacional de Investigación en Estudios de Género y Feminismo, organizado por FLACSO, Fundación Friedrich Ebert, Fundación Guatemala, CIIECH-UNAM y la Comisión Universitaria de la mujer –Escuela de Historia-Usac. Mesa: Mujeres, cultura y empoderamiento. Guatemala, noviembre de 2004.

“Donnelatinoamericane: un collettivopieno di nomi, storie, vite, saperi e percorsi”, en el 43 Laboratorio Internazionale della Comunicazione Sociale, Linguistica e Letteraria, realizado por la Università Cattolica di Milano con la Università di Udine, en Gemona del Friuli, Italia, julio-agosto 2005.

“Pedagogizar contra la discriminación y el racismo. Un reto en una sociedad construida a partir de divisiones y contradicciones”, en el foro organizado por AVANCSO. Guatemala, diciembre de 2006.

“Repensar la construcción del Conocimiento: Una crítica a los Saberes androcéntricos”, en el foro conmemorando el Día Internacional de la Mujer, Escuela de Ciencia Política, AECP. Guatemala, marzo de 2007.

“Id y enseñad a todos (y todas): La apuesta pedagógica por un ejercicio profesional contextualizado”, en la jornada de formación de Profesores de la Facultad de Odontología de la Usac. Guatemala, junio de 2008.

“Género, mujeres y educación”, presentación de la mesa redonda sobre el libro Género, Mujer y Educación. Actividad organizada por la Dirección General de Docencia DIGED. Embajada de México en Guatemala. Guatemala, junio de 2008.

“Demandas de los saberes profesionales en estudios de género”, en el VII Congreso Mujeres Universitarias “Género, diseño Curricular y Educación Superior en los Paradigmas del Siglo XXI”. Guatemala, septiembre de 2011.

“La sociología en las aulas universitarias: Retos y desafíos”, participación en el Conversatorio: Los retos de la enseñanza de la sociología en la educación

superior en Guatemala. Escuela de Ciencia Política/Usac. Jornadas de Sociología. Guatemala, octubre de 2011.

“Retos y desafíos de las mujeres universitarias”, realizado en el marco del 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer y VII Aniversario del IUMUSAC, convocado por la Dirección General de Docencia, Dirección General de Extensión e IUMUSAC. Con el apoyo de ONU MUJERES. Guatemala, marzo de 2012.

“¡Desaprender! Una propuesta educativa en la formación feminista Panelista”, en el Foro Inaugural del Curso Libre: Bases para la formación feminista. Convocado por: Asociación de Mujeres para Estudios Feministas -AMEF-, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO, Global Fund for Women. Guatemala, marzo de 2012.

“Educación liberadora”, en el Foro-Taller: Educar para convivir en la Diversidad, Exposición ¿Por qué estamos como estamos? Del IIARS y ANACC. Guatemala, Abril de 2012.

“Educación no sexista, una propuesta desde el pensamiento feminista”, en el Conversatorio Organizado por UNESCO y ONU MUJERES, conmemorando el día internacional de la Educación No Sexista, en el marco de las actividades del año de la filosofía. Guatemala, junio de 2012.

“Pedagogía feminista: Una provocación educativa para des-cautivarse”, ponencia presentada en el Congreso Conmemorativo de los 25 años de FLACSO-Guatemala. Guatemala, noviembre de 2012.

“La educación: un derecho a reivindicar hoy más que nunca”, artículo de opinión frente a la coyuntura de la reforma a la carrera de magisterio. Guatemala, marzo de 2013.

Páginas electrónicas

De Miguel Álvarez, Ana. *Movimiento feminista y redefinición de la realidad. Mujeres en Red*. En: <http://www.nodo50.org/mujeresred/feminismo-ana-de-miguel-movimiento-feminista.html> (Consultada abril de 2013).

Hirtt, Nico. (2001) *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. En: <http://www.stes.es/socio/nico/3ejes.pdf> (Consultada abril 2011).

Jalaín Fernández, Eric. (2002) *Comunicación social y pensamiento único desde la pedagogía crítica*. *Revista Papeles de Cuestiones Internacionales* nº 79. *En EDUALTER. Red de recursos en educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad*. En: <http://www.edualter.org/material/denip2004/jalain.htm> (Consultada febrero de 2010).

Kral, Karla y Florentina Preciado. (2011) *Las (des) conexiones entre la Pedagogía feminista y la educación inclusiva*. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, Vol. 5, No. 1, pp. 79-89. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art5.pdf> (Consultada julio de 2012).

Laso Prieto, José María. (2011) *Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci .Escuela y Reproducción Social*. En: <http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2011/02/las-ideaspedagogicas-de-antonio.html> (Consultada febrero de 2013).

Lovering Dorr, Ann y Graciela Sierra. *El curriculum oculto de género. Educando en la Igualdad*. En: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/07/7annlga.html> (Consultada julio de 2003).

Margery Bertoglia, Enrique. (2008) *Pedagogía de la Pregunta*. En: <http://www.nacion.com/ancora/2008/enero/13/ancora1378357.htm> (febrero de 2010).

Martínez, Regina. (2010) *Nuevo sexismo, viejo capitalismo*. En: <http://grupodemujeresixchel.blogspot.com/> (Consultada febrero de 2011).

Hemerografía

Gómez Grijalva, Francisca, *Deforma Educativa*, Prensa Libre, Guatemala, 20 de febrero de 2013.

A desaprender también se aprende se terminó de imprimir en octubre de 2013 en Sistemas Digitales, Calle Mariscal 5-15, zona 11, Ciudad de Guatemala, Guatemala, Centro América.



Ana Lucía Ramazzini, es una de las jóvenes académicas e intelectuales feministas más destacadas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. A partir del año 1996 inicia sus reflexiones y aportes a los estudios de las mujeres, género y feminismos, como lo muestra su tesis para optar al grado académico de socióloga en nuestra Alma Mater.

Desde una conciencia ciudadana, pedagógica y feminista; comparte sus reflexiones en el contexto de una sociedad violentada por el autoritarismo, androcentrismo, etnocentrismo, prácticas sexistas, racistas y misóginas.

En esta oportunidad, invita a la comunidad educativa del país, particularmente a la universitaria, a abrir espacios para el "desaprendizaje" y así retomar el sentido liberador que la educación potencia, renovar nuestras ideas y llenarlas de significado a partir de nuestras propias experiencias, reconstruyendo en colectivo, desde las mujeres, las juventudes y diversidades.

Licda. Miriam Maldonado
Directora
IUMUSAC



Con el apoyo de

