

# Imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquia\*

## Social gender imaginaries in the intersectionality between sex/ethnicity/social class: the case of teacher training students at Universidad de Antioquia

## Imaginários sociais de gênero em interseccionalidade sexo/etnia/classe: o caso dos professores e professoras em formação da Universidade de Antioquia

Fecha de recepción: 23-03-2016

Fecha de aceptación: 31-05-2016

Disponible en línea: 30 de junio de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1804>

Juan Camilo Estrada Chauta\*\*, Teresa Castro Mazo\*\*\*

### Cómo citar este artículo:

Estrada Chauta, JC y Castro Mazo, T. (2016). Imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquia. En *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(2) 102-117. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1804>.

\* Artículo resultado del proyecto de investigación “Imaginarios sociales de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase desde la perspectiva del feminismo decolonial en estudiantes de los programas de formación de maestros y maestras de la Universidad de Antioquia” (Acta CODI UdeA PQ-001-2014). Proyecto adscrito al Grupo de Investigación Diverser de la Universidad de Antioquia, financiado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Facultad de Educación de la misma institución. Ejecución: julio de 2014-octubre de 2015.

\*\* Investigador principal. Estudiante de 10° nivel de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia. Estudiante-investigador del Grupo de Investigación Diverser en las líneas “Género y educación” y “Formación de maestros desde perspectivas interculturales”. Dirección: Medellín, Ciudad Universitaria calle 67 N° 53-108, Bloque 9, oficina 9-327. E-mail: [jcec.93@gmail.com](mailto:jcec.93@gmail.com).

\*\*\* Asesora. Socióloga y Magister en Educación. Docente pregrado y posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo de Investigación Diverser, coordinadora de la línea “Género y educación”. Dirección: Medellín, Ciudad Universitaria calle 67 N° 53-108, Bloque 9, oficina 9-327. E-mail: [teresa.castro@udea.edu.co](mailto:teresa.castro@udea.edu.co).

## Resumen

El propósito de la investigación de tipo cualitativo que presentamos en este artículo, fue avanzar en la comprensión de los imaginarios sociales de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase, que tienen los y las estudiantes de los programas de formación docente de la Universidad de Antioquia, quienes participaron como caso de estudio a través de las técnicas: encuesta y entrevista, para develar cómo y dónde han sido configurados estos imaginarios, encontrando en ellos una fuerte carga racial y patriarcal, que se fundamenta en estereotipos tradicionales condicionantes de la forma como los y las estudiantes comprenden y asumen la alteridad y la diferencia. En este sentido, el reto radica en la transformación de dichos imaginarios a partir de la formación pedagógica de los programas de licenciatura, que se evidenciará en el impacto que tengan futuros maestros y maestras en los escenarios educativos donde ejerzan su labor, buscando con ello el reconocimiento de la diferencia en la perspectiva de una educación intercultural.

*Palabras clave:* Imaginarios sociales de género; formación docente; interseccionalidad; educación intercultural.

## Abstract

The purpose of the qualitative study presented in this article, was to advance the understanding of the social imaginary of gender in intersectionality sex/ ethnicity/ class with the students of teacher education programs at the University of Antioquia who participated as a case study through techniques: survey and interview to reveal how and where have been configured these imaginaries, finding in them a strong racial and patriarchal load, which is based on traditional stereotypes determinants of how the students understand and assume otherness and difference. In this sense, the challenge resides in transforming those imaginaries from the teacher training degree programs, which will be evidenced in the impact will have the future teachers in educational settings where they perform their work, seeking thereby the recognition of the difference in the perspective of intercultural education.

*Keywords:* Imaginary social gender, teacher training, intersectionality, intercultural education.

## Resumo

O objetivo da pesquisa qualitativa apresentada neste artigo foi avançar na compreensão dos imaginários sociais de gênero na interseccionalidade sexo/etnia/classe que tem os/as alunos/as dos programas de formação de professores da Universidade de Antioquia que participaram como caso de estudo através das técnicas: sondagem e entrevista para revelar como e onde foram configurados estes imaginários, encontrando neles uma forte carga racial e patriarcal, que é baseada em estereótipos tradicionais condicionantes da forma como os/as alunos/as compreendem e assumem a alteridade e a diferença. Neste sentido, o desafio consiste em a transformação de ditos imaginários a partir da formação pedagógica dos programas de licenciamento, que serão evidenciados no impacto que tenham os futuros professores e professoras nos cenários educativos onde eles executam o seu trabalho, buscando assim o reconhecimento da diferença na perspectiva de uma educação intercultural.

*Palavras chave:* Imaginários sociais de gênero; formação de professores; interseccionalidade; educação intercultural.

## Introducción

La construcción del ‘género’ como categoría analítica, ha servido al campo de las ciencias sociales para develar relaciones de subordinación de las mujeres respecto al sujeto varón, o de lo femenino respecto a lo masculino; no obstante, una revisión más rigurosa y a profundidad del uso de esta categoría y del encuentro con posturas más críticas como los feminismos poscoloniales, ha permitido identificar la colonialidad del género que enuncia María Lugones (2011), tal como el análisis de la opresión de género racializada y capitalista, develando aquello que “yace en la intersección género/clase/raza como constructos centrales del sistema de poder del mundo capitalista”.

Esta colonialidad se expresa también en la proliferación de trabajos en torno a las realidades de las mujeres blancas-occidentales, desconociendo las realidades de otras mujeres; mujeres afrodiaspóricas, indígenas, mestizas, en resumen, mujeres no-blancas; además, se oculta la fuerte influencia que tiene ‘la raza’ en la vida y en la construcción de identidad de las personas con una historia de racialización. En este sistema moderno-colonial de género, se ha naturalizado la escisión de clase, raza, género y etnia, como si no existiese una relación y una matriz colonial/patriarcal que los sustenta. Por tanto, nuestra inquietud parte de cómo se han construido estos imaginarios sociales de género en las y los estudiantes de los programas de formación de maestros/as

de la universidad, y cómo esa construcción socio-cultural en interseccionalidad con el sexo, la clase, la etnia y la raza, configuran comportamientos sociales, expresiones del poder, del saber y del ser, que impactan las prácticas educativas y pedagógicas de las y los futuros docentes.

Los imaginarios sociales se producen “en el marco de las relaciones sociales, con condiciones históricas y sociales favorables para que determinados imaginarios sean colectivizados, es decir instituidos socialmente” (Baeza, 2000) en este sentido, en una perspectiva histórica, el imaginario corresponde a:

Un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independiente de los criterios científicos de verdad y producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes [...] Conjunto de imágenes mentales que se sirve de producciones estéticas, literarias y morales, pero también políticas, científicas y otras, como de diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y ser transmitido. (Escobar, 2000, p. 113)

Este autor atribuye varios elementos a dicha definición de imaginario, que permiten tener una concepción más compleja del mismo, afirmando que el imaginario específico de una persona debe ser ubicado en el contexto general de su tiempo, ya que dicho imaginario se pone con relación a los de otras personas.

El imaginario, como ya lo expresaba en su definición, es un conjunto de imágenes mentales; estas son, por lo tanto, el contenido mismo del imaginario, y dichas imágenes mentales “son además, independientes de los criterios científicos de verdad. No se discuten. Tienen un status particular de verdad. Se aprueban, por ejemplo, gracias a la convicción, la fe, la tradición. Las imágenes mentales son válidas en sí mismas” (Escobar, 2000, p. 115).

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

En este sentido, los imaginarios sociales dan cuenta de la potencialidad creativa de las sociedades en un determinado momento de su historia y atendiendo a unas condiciones particulares del contexto, que recoge a la vez construcciones existentes de las generaciones pasadas; imaginarios que se transmiten de individuo a individuo, de generación en generación, que se institucionalizan e incluso se naturalizan, asumiendo que su existencia es independiente a toda acción subjetiva del ser humano, se dan por reales y se vive en función de ellos. Esta realidad de los imaginarios sociales funciona de especial manera con la forma de entender la sociedad, basada

en la diferencia sexual y la dicotomía hombre-mujer que trata de explicar y analizar el género.

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

Partiendo de la comprensión del género como una categoría construida culturalmente, que designa características específicas al sujeto con relación a su sexo biológico, no se puede negar la relación inherente de la identidad sexual ligada a otras identidades de las y los sujetos; es así como se propone la interseccionalidad que deviene del feminismo negro norteamericano como concepto metodológico que:

Permite experimentar, diagnosticar, las epistemologías de la dominación como estrategias de resistencia que de ellas se desprenden; aunque jamás

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

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

Es en este sentido que nos preguntamos por los imaginarios sociales que se han construido sobre las mujeres y los hombres, no solo desde su sexualidad ligada a la genitalidad, sino también con relación a los roles asignados y a la identidad que se configura desde el

origen étnico/racial y la clase social-económica. Este último elemento es de vital consideración, ya que en las actuales condiciones económicas globalizadas, las poblaciones indígenas y afrodescendientes han tenido que contraponerse a procesos de empobrecimiento.

Por lo tanto, con esta investigación nos propusimos avanzar en la comprensión de los imaginarios de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase, que tienen los y las estudiantes de los programas de formación de maestros/as de la Universidad de Antioquia, para aportar a la transversalización de la perspectiva intercultural y de género en la formación pedagógica que ofrecen estos programas, teniendo como punto de partida la pregunta: ¿cuáles son los imaginarios de género de las y los estudiantes de los programas de formación de maestros/as con respecto a las interseccionalidades entre sexo, clase, y etnia?

## Metodología

En esta investigación de tipo cualitativo, asumimos el paradigma de investigación constructivista (Guba & Lincoln, 1994) según el cual, las realidades son aprehensibles como construcciones mentales múltiples e intangibles, que pueden ser producto de la socialización o a partir de la propia experiencia; así mismo, dichas realidades consiguen ser locales o compartidas a través de diferentes culturas. Igualmente se reconoce el vínculo entre quien investiga y su objeto

de indagación; por lo tanto, las realidades construidas mentalmente se refinan a partir de la interacción entre quien investiga y sus informantes, buscando con ello llevar a cabo una reconstrucción de ideas previas de manera consensual más informada y sofisticada, esto es, posibilitar el diálogo.

Así, tomando elementos del estudio colectivo de casos (Stake, 1995), contamos con la participación de seis estudiantes de cinco programas de formación docente (ciencias sociales, ciencias naturales, filosofía, lenguas extranjeras y educación especial) a quienes se les aplicó una entrevista semi-estructurada (Munarriz, 1992; Ozonas & Pérez, 2005) compuesta por 21 preguntas relacionadas con imaginarios de género, identidades e interseccionalidad sexualidad/etnicidad/clase social, y el papel de las instituciones. Igualmente se aplicó una encuesta virtual con 20 preguntas abiertas y de selección, a 36 estudiantes de los programas de formación docente que ofrece la Universidad de Antioquia. Cabe aclarar que para la selección de las personas participantes no se tuvieron en cuenta criterios relacionados con sexo, edad o nivel de formación, solamente que fuesen estudiantes de alguno de los 12 programas de formación docente que ofrecía la Universidad de Antioquia en el año 2014.

## Resultados

En el imaginario social de los y las maestras en formación de la Universidad de

Antioquia, aún pervive una construcción subjetiva aprendida con la cultura patriarcal respecto a lo que significa ser hombre o ser mujer, asociado a las relaciones de poder en las que se otorga un valor de supremacía y dominación a lo masculino y de inferiorización a lo femenino, que deviene de la lectura de los roles de género, de los cuales dan cuenta las personas participantes. Por un lado, el hombre debe ser fuerte, caballero, proveedor, tener la autoridad, destreza, ser masculino:

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

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

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

Por otro lado, la mujer es débil, emocional, delicada, tierna y solidaria:

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

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

Estas características están ligadas a la concepción biológica de los cuerpos con implicaciones en el ámbito reproductivo, donde aparece constante la capacidad de la mujer para dar vida y cuidar de ella, siendo una característica que está ausente cuando se expresa aquello que consideran ser hombre. No obstante, a pesar de la tendencia ya enunciada respecto a la ‘biologización de los roles’, algunas personas demuestran una comprensión básica con relación a la construcción sociocultural del género, en tanto identifican que las características de lo femenino y lo masculino son aprendidos en los espacios de socialización y que obedecen a unas condiciones históricas concretas de los contextos específicos:

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

*“las significaciones de mujer están condicionadas por el contexto y el momento en que se determina que es lo femenino”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)

en los y las estudiantes participantes circulan imaginarios de género asociados a categorías raciales y de clase, que obedecen en gran parte a estereotipos convencionales y pueden ser leídos en clave de interseccionalidad, por ejemplo:

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

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

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

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

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

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

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

Podríamos hablar entonces de unas identidades cruzadas para entender el entramado de opresiones, basadas en una serie de distinciones jerárquicas producto del sistemático proceso de colonialidad existente en nuestros territorios, en los que aún perviven la dominación de clase, patriarcal y racial; así mismo, entendemos que estas identidades no son representaciones estáticas sino que como bien lo explica Stuart Hall (1992), las identidades son flexibles, maleables y construidas socialmente en unas condiciones históricas particulares que están en permanente transformación.

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

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

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

La modernización cultural promovida por el Estado colombiano en el siglo XIX se encontraba fundada en relaciones coloniales de poder. Así, por ejemplo, la

ciudadanía no era restringida únicamente a los varones casados, alfabetos, heterosexuales y propietarios, sino que además tenían que ser “blancos”. A su vez, los individuos que quedaban por fuera del espacio ciudadano no eran únicamente los homosexuales, enfermos mentales, prisioneros y disidentes políticos de los que habla Michel Foucault, sino también, y muy especialmente, aquellos que contribuían a la “degeneración de la raza colombiana”: los negros, los indios, los mestizos y los judíos. (2000, p. 4)

La existencia de unos sujetos que son personas y otros que “no lo son” por su condición de ser indígenas o negros, los cuales son asimilados a los salvajes o simples mercancías o cosas, implica una deshumanización y negación de la condición de ser humano bajo la égida del colonialismo y la esclavitud. Para integrarse y ser aceptado o aceptada en la sociedad blanco-occidental, hay que blanquearse, renunciando a las tradiciones ancestrales, a sus costumbres y su lengua, es decir compaginar con el mundo ‘civilizado’ no salvaje; por lo tanto a este “no sujeto” lo van dotando de una:

subjetividad subdesarrollada dotada con rasgos como la impotencia, la pasividad, la pobreza y la ignorancia, por lo común de gente oscura y carente de protagonismo como si se estuviera a la espera de una mano occidental (blanca), y no pocas veces hambrienta, analfabeta, necesitada, oprimida por su propia obstinación,

carente de iniciativa y de tradiciones. (Escobar, 2007, p. 28)

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

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

La interseccionalidad no implica una suma de características o identidades, es más bien una configuración identitaria específica que se matiza en diversas dimensiones y que define a la persona y la forma como es percibida en la sociedad y sus instituciones. En este problemático escenario, las personas participantes manifestaron una serie de imaginarios fundados en concepciones colectivas que dan cuenta de la intersec-

cionalidad de estas identidades, que en repetidos casos generan relaciones intra e inter-personales, basadas en prácticas de opresión y subordinación que incluso se eleva al nivel institucional:

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

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

Chandra Talpade Mohanty al respecto, hace una crítica a algunas feministas occidentales en cuanto a que en sus análisis “la mujer del tercer mundo” es tomada como sujeto monolítico singular, pero también la crítica se plantea a algunas académicas del Tercer Mundo que escriben acerca de sus propias culturas, utilizando las mismas estrategias analíticas. No investiga a las mujeres del ‘tercer mundo’ con relación a las luchas y resistencias que históricamente han

dado en los territorios, sino a partir del empobrecimiento que el mismo sistema colonial y capitalista les ha generado:

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

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

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

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

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

Esta realidad se enmarca en lo que María Lugones define como la colonialidad del género, ya que este tipo de estructuras de poder permiten diferenciar los roles que se asumen en el sistema de producción económico capitalista-neoliberal, que obedecen a unas formas históricamente instaladas, en las cuales el hombre blanco y sus instituciones ostentan los cargos de poder:

la disponibilidad de grupos de bajo estatus permite o facilita la selección del grueso de los ‘perdedores’ del sistema [...] Es un hecho lo suficientemente establecido el que el prejuicio racista, con independencia de las formas y motivaciones de primera instancia, funciona socialmente manteniendo a la gran mayoría de los individuos integrantes del grupo objeto en los estratos sociales con peores condiciones de trabajo y vida y con menos posibilidades de aprovechar los mecanismos de promoción social. (Ayala, 2003, p. 61)

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

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

Es importante considerar los lugares de privilegio que asumen determinadas

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

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

Esta respuesta da cuenta de lo que Bidaseca (2011) denomina las voces altas y las voces bajas, aunque la segunda no podemos ejemplificarla aquí, sí podemos hacerlo con la primera, que es la voz que asume el estudiante que responde: un hombre, mestizo (incluso algunos podrían describirlo como de piel blanca), heterosexual y con una condición de clase media, cuando explica las prácticas de racismo asociadas a la cantidad de personas diferenciadas en

un lugar concreto, naturalmente vincula las personas negras con la periferia, o sea, los lugares más pobres y deprimidos en este caso de la ciudad de Medellín. Y continúa diciendo:

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

Aparece de nuevo el vínculo naturalizado del entramado género/etnia/clase: la Universidad de Antioquia, una Institución de Educación Superior, de carácter oficial y pública, a la cual pueden acceder personas de todos los estratos socioeconómicos, esto es sin distinción de clase social; allí según el estudiante se vive día a día la diversidad (étnica, de género, religiosa...), pero esto no pasa en Instituciones de Educación Superior de carácter privado y con altos costos de ingreso para la media de la población, como la Universidad Pontificia Bolivariana y EAFIT.

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

grupos y comunidades que han sido categorizadas en función de un orden social jerárquico; pero al mismo tiempo esta realidad no les resulta ajena, ya que algunos la han evidenciado o la han vivido, esto implica reconocerse como parte de ese mismo entramado:

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

Esto nos da pie para seguir pensando en la importancia de hacer un trabajo educativo y pedagógico con los y las futuras maestras, sobre el conocimiento de las teorías de género y del feminismo en sus distintas corrientes políticas y académicas; de hacer un trabajo de sensibilización y toma de conciencia de género para desestructurar del pensamiento y las emociones la cultura patriarcal, racial y clasista.

## Conclusiones

114

Esta investigación en la cual recogemos las voces del estudiantado que se perfilan

como maestras y maestros, da cuenta, como lo hemos señalado anteriormente, de la recurrencia en el aprendizaje de una cultura patriarcal, colonial, racial y capitalista que no se transforma en lo fundamental; y aunque algunas personas logran identificar unos pocos cambios culturales, consideramos que los procesos de socialización siguen anclados en imaginarios de género y de raza que no contribuyen en la construcción de relaciones en equidad, reconocimiento y valoración de lo femenino y lo diverso en su dimensión cultural y de género.

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

La preocupación de esta investigación surge en tanto como sujetos de saber y como sujetos políticos, sentimos el compromiso de hacer aportes en la transformación de las prácticas educativas y pedagógicas al interior de la Universidad; así mismo consideramos

que surgen elementos que en sentido epistemológico pueden contribuir a la transformación curricular, porque en el mundo contemporáneo, ni la educación ni la pedagogía pueden estar al margen de las realidades culturales en cuanto al reconocimiento de los temas de género y masculinidades: la diversidad cultural y sexual. El no reconocimiento de la alteridad, el ocultamiento, su invisibilización, profundizan las desigualdades culturales y sociales, menoscaban la dignidad humana y los derechos humanos.

Una de las tareas de la educación hoy, es reconocer que la diversidad significa fracturar los órdenes de poder colonial y patriarcal; cuestionar las asimetrías e injusticias sociales, las exclusiones culturales, es decir, en sentido epistemológico es desestructurar formas de pensar que han naturalizado y normalizado la ciencia, el conocimiento y los sujetos, anclados en la neutralidad y la objetividad. Por lo tanto, requerimos descolonizar el poder y el saber, para tejer reales diálogos de saberes con reconocimiento de la diferencia.

Una formación docente en y para la diversidad, requiere orientar espacios de diálogo entre los actores educativos, las instancias académicas formales de la Universidad; una apertura para reflexionar y proponer los cambios curriculares en los que se formulen las preguntas por el sujeto a formar, por el tipo de experiencias educativas que se ofrecen, qué se estudia y cómo se estudia.

Siendo la institución educativa pública un espacio tan poderoso para coadyuvar en la formación de pensamiento crítico, aún no se pregunta por la transversalización de la perspectiva de género y por la interculturalidad. Las voces que aquí se revelan dan cuenta de la naturalización que se tiene por parte del profesorado y de la comunidad académica en general de los roles de género y de la educación sexista, que promueve a los varones en profesiones catalogadas como superiores y de mayor prestigio social.

El currículo construido como resultado de los complejos procesos de selección cultural, donde se cruzan visiones, intereses de lo que debe ser la formación del maestro y la maestra, puede ser un escenario para la conversación y reflexión en torno a su posible transformación, en el cual se valore la importancia de incorporar en los procesos de formación las perspectivas de género y la interculturalidad, que nos permita tener una mirada crítica y transformadora de la matriz racial, colonial y patriarcal.

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

rias socioculturales particulares, sin una relación del contenido con el contexto.

## Referencias

- Ayala, R. (2003). Clase y género. En *Revista de Ciencias Sociales* (Costa Rica), (101-102), pp. 57-70.
- Baeza, M. (2000). *Los Caminos Invisibles de la Realidad Social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Bidaseca, K. (2011). "Mujeres blancas buscando salvar a Mujeres color café": desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial. En *Andamios*, 8 (17), pp. 61-89.
- Castro-Gómez, S. (2000). *Genealogías de la colombianidad. Imaginarios letrados y centralización del poder en el siglo XIX*. Ponencia presentada al XI Congreso de Historia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Escobar, J.C. (2000). *Lo imaginario entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Espinoza, Y., Gómez, D., Lugones, M. & Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces. En Walsh, C. (Ed), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, pp. 403-441. Quito: Abya Yala.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. In Hall, S., Held, D. & McGrew, T. (Eds.). *Modernity and its future*, pp. 273-326. Cambridge: The Open University.
- Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. En *Nómadas: Revista de ciencias sociales y jurídicas*, (13), pp. 111-120.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. En *Manzana de la Discordia*, 6 (2), pp. 105-119.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. En *Tabula Rasa*, (9), pp. 73-101.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 127-167. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En Muñoz, J. & Abalde, E. (Coords.). *Metodología Educativa I*. pp. 101-116. España: Universidad de Coruña.
- Olmos Alcaraz, A. (2014). Imaginarios sociales sobre "la/el buen y la/el mal estudiante": sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado "inmigrante". En Cucalón Tirado, P. (Ed.). *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*, pp. 9-15. España: Traficantes de sueños.
- Ozonas, L. & Pérez, A. (2005). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una

- práctica metodológica desde una perspectiva de género. En *La Aljaba: segunda época*, 9, pp. 198-203.
- Scott, J.W. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas M. (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. pp. 265-302. México: Programa Universitario de Estudios de Género – UNAM.
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En Bidaseca, K. & Vásquez, V. (Comps.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. pp. 19-47. Buenos Aires: Godot.
- Stake, R.E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Talpade Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de Occidente: Feminismo académico y discursos coloniales. En Suárez-Navas, L. y Hernández, R.A. (Eds.). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*, pp. 112-161. Madrid: Cátedra.