



Narrativas, Memoria Colectiva y Violencias Hacia las Mujeres:
La Escuela De Las Posibilidades, Educación con Perspectiva de Género

Mg. Ivone Audrey Rojas Plazas

Facultad de Educación, Doctorado en Educación
Línea de Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía
Dr. Joselín Acosta Gutiérrez
Universidad Santo Tomás

Bogotá, junio de 2025



**Narrativas, Memoria Colectiva y Violencias Hacia las Mujeres:
*La Escuela De Las Posibilidades, Educación con Perspectiva de Género***

Mg. Ivone Audrey Rojas Plazas

Director: Dr Joselin Acosta Gutiérrez

Tesis para optar el título de Doctora en Educación

**Facultad de Educación, Doctorado en Educación
Línea de Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía
Dr. Joselín Acosta Gutiérrez
Universidad Santo Tomás**

Bogotá, junio de 2025

Tabla de contenido

Capítulo I. ¿De Dónde Nace la Investigación?	14
La Realidad de las Niñas y Mujeres en Colombia.....	14
Ámbito Jurídico	22
El Principio de la Debida Diligencia	27
Los Medios De Comunicación y las Redes Sociales	29
Contexto de la Investigación: La Educación en los Colegios De Bogotá, Un Campo En Tensión.....	35
Sistema de Alertas.....	41
Respuesta de la SED Ante la Problemática	46
Pregunta De Investigación	50
Propósitos De Investigación	50
Propósito General.....	50
Propósitos Específicos	50
Capítulo II. Qué Justifica la Investigación.....	51
Coherencia Con la Línea de Investigación	61
Capítulo III. Estado del Arte	63
Violencia Hacia Las Mujeres (VHM).....	67
Perspectiva De Género.....	78
Narrativas.....	89
Narrativas y Construcción de Memoria	98
Perspectiva De Género en la Escuela.....	103
El Estado el Arte, Una Mirada Desde la Crítica Académica de la Investigadora	112
Capítulo IV. Conceptos y Teorías Que Sustentan la Investigación	117
Género y Feminismo	117
¿Perspectiva, Enfoque o Ideología de Género? Al Fin Qué... ..	143
De la Memoria a la Memoria Colectiva.....	153
Memoria.....	153
Memoria Para Resistir.....	156
Capítulo V. Posicionamiento Epistémico	168

De Violencias Basadas en Género a Violencias hacia las mujeres. Una Nueva Categoría	168
El Cuerpo de Las Mujeres, Categoría de Interpretación de las Violencias	183
La Escuela: Lugar de Enunciación	185
Un Acercamiento a la Escuela de las Posibilidades.....	186
Giro Decolonial en la Escuela.....	187
Capítulo VI. Marco Metodológico.....	204
Paradigma de la Investigación	204
Método de Investigación.....	207
Enfoque de la Investigación.....	210
Técnica de Investigación: Historias de Vida Narradas a Través de Círculos de Escucha ..	214
Estrategia de Investigación	224
Comunidad Educativa Participante.....	239
Criterios de Ética, Bioética e Integridad Científica	242
Capítulo VII. La Escuela: Tejer Nuevas Posibilidades.....	246
Fase 1. Socialización.....	248
Fase 2. Talleres ¿Y la Violencia Conmigo qué?.....	254
Fase 3. Construcción de Memoria, Círculos de Escucha. El Arte de Tejer	264
Fase 4. Construcción De Memoria Colectiva “Escuela de las Posibilidades” El Arte de Escribir	273
Liberarse (denuncia y crítica)	273
Desprenderse de las Reglas Impuestas por el Patriarcado	275
Toma de Conciencia, Socio Génesis.....	276
Desobediencia Epistémica	277
La Geopolítica e Interculturalidad	277
El Papel de Las y Los Docentes En La Escuela de las Posibilidades	278
Capítulo VIII. Conclusiones	286
Referencias Bibliográficas	300
Anexos	320
Anexo 1: Consentimiento informado.....	320
Anexo 2. Asentimiento informado.....	327
Anexo 3. Carta de conflicto de intereses.	332

Anexo 4. Carta de conflicto de interés Directora de proyecto de grado	333
Anexo 5. Guía ley 1257 de 2008	335

Lista de Tablas

Tabla 1. Matriz de análisis documental	63
Tabla 2. <i>Bases de datos y repositorios consultados</i>	65
Tabla 3. Distribución por países a nivel internacional.....	65
Tabla 4. Distribución a nivel nacional	66
Tabla 5. Distribución a nivel local	66
Tabla 6. Idioma	66
Tabla 7. Tipología de los documentos consultados	66
Tabla 8. Mitos del amor romántico.....	174
Tabla 9. Algunas diferencias de lo poscolonial y descolonial:	192
Tabla 10. Matriz de análisis cualitativa	238
Tabla 11. Participantes de la comunidad educativa	240
Tabla 12. Edades de las niñas y mujeres participantes	242
Tabla 13. Análisis de información fase 1. de socialización	248
Tabla 14. Análisis de la información fase 2. Talleres y la violencia conmigo qué.....	254
Tabla 15. Análisis de la información de los círculos de escucha.....	264

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Cifras de feminicidio en Colombia en los últimos 5 años.....	19
Ilustración 2. Ejes teóricos o subcategorías.....	117

Lista de Imágenes

Imagen 1. Femicidios por mes durante el 2024	24
Imagen 2. Ruta de atención en violencia sexual de la SED	47
Imagen 3. Taller No 1	262
Imagen 4. Taller No 2	262
Imagen 5. Taller No 2	263
Imagen 6. Taller No 3	263
Imagen 7. Mándala elaborado por una estudiante.....	272
Imagen 8. Mándala elaborado por una estudiante.....	272
Imagen 9. Mándala elaborado por una estudiante.....	272
Imagen 10. Portada del libro	285
Imagen 11 Contraportada del libro	285

Tesis aprobada por:

Director de tesis:

Joselin Acosta Gutiérrez PhD

Jurados:

José Raúl Jiménez Ibañez PhD (Jurado Nacional)

José Guillermo Ortiz Jiménez PhD (Jurado institucional)

José Pascual Mora García PhD (Jurado Internacional)

Dedicatoria

Sarita:

Para qué cuándo no encuentres luz en el camino, las tuyas o las cercanas: algunas de estas líneas
te puedan orientar

Nico:

Porque tu legado sea el respeto, el amor y la defensa de un mundo más seguro para las mujeres

John

Sencillamente sin ti NADA sería posible, por cuidarlos mientras escribí y me encontré en este
proceso

Clarita y Avelino

Por ser mi faro y mi lugar seguro siempre...

Los amo con el alma

Agradecimientos

A mis ancesttras y todas las mujeres de mi linaje y, aquellas que sin serlo en momentos que caí me sostuvieron; a las niñas y mujeres negras de cabello rizado y alborotado que me han enseñado a llevar mi color de piel con orgullo; a las de periferia, porque a la final de allí vengo y siempre volveré; a las que habitan el campo y con sus manos siembran la tierra; a las de comunidad que me han enseñado a amar y respetar la tierra; a las de trabajo no remunerado, que no tienen salario y mucho menos horario; a las que nunca dudaron de quien soy a pesar de todo.... A las niñas del

Colegio que con su voz tímida o entonada me ayudaron a soñar con la Escuela de las posibilidades y, por supuesto, a Joselin por hablarme de utopías y dispotías, por darme la mano y

levantarme....

Gracias infinitas....

Resumen

La investigación tuvo como propósito establecer los elementos pedagógicos que sustentan la Escuela como un escenario posible para las niñas y mujeres en la educación con perspectiva de género a través de las narrativas y la construcción de memoria frente a las Violencias Hacia las Mujeres (VHM). De manera que, la problemática que sustenta esta investigación es la realidad que enfrenta Colombia respecto a las Violencias Basadas en Género (VBG) presentes en la Escuela (colegios) y que tienen como principales víctimas a niñas y mujeres. Por lo que, lejos de soslayar en el discurso de siempre frente a las razones que acompañan cualquier tipo de violencia, fue necesario entender que las VBG se perpetran en su mayoría en VHM y por lo tanto deben enunciarse de esa manera; por esta razón se plantearon como categoría de análisis dentro de la investigación y como parte del posicionamiento epistemológico de la misma. Así pues, la investigación buscó adentrarse en posibles respuestas a esta problemática, a partir de una reflexión oportuna y necesaria de la Escuela, que la ubica como un escenario **que debe generar posibilidades** desde una educación con perspectiva de género, más allá del imperativo de igualdad y equidad; también en acciones pedagógicas que rechace y propenda por erradicar y abordar desde la prevención las VHM tan intrincadas en la Educación escolar y que se manifiestan en sexismo, misoginia, racismo, estereotipos, homofobia, etc., que, de no ser abordadas a tiempo, pueden terminar en feminicidios.

En consonancia, la investigación generó espacios de narrativas y construcción de memoria, que permitieron abordar no solo el daño que sufren las niñas y mujeres frente a las violencias que han enfrentado en los Colegios, también y muy importante, establecer mecanismos de acompañamiento y afrontamiento a través de la consolidación de redes de apoyo; a su vez, se propuso el giro decolonial en la Escuela planteando otras **posibilidades** para el

abordaje de estas violencias a partir de una educación con perspectiva de género.

Para tales fines, la ruta metodológica se abordó desde el paradigma cualitativo y la narrativa como método de investigación, asumida como esa forma de relato de las participantes, la cual se interpretó a través de la hermenéutica pluritópica que permitió entender otras formas de violencia que van más allá del género: la raza, la condición social, la cultura, la orientación sexual, entre otras; narrativas de niñas y mujeres en la Escuela, que lograron reconocerse a partir de su historia de vida frente a los hechos victimizantes que han acompañado sus miedos y silencios; no obstante, en este espacio se convirtieron en voces vivas y formas de enunciación que permitieron interpretar el tipo y nivel de daño que han sufrido. De otro lado, el lugar de enunciación se ubicó en el posicionamiento epistemológico situando un giro decolonial en la Escuela y conllevó entender las violencias que sufren las niñas para abordarlas como Violencias Hacia las Mujeres y no como violencias basadas en género. El acercamiento a la realidad social de las mujeres participantes: estudiantes, madres y maestras de un Colegio oficial de Bogotá, se hizo a través de diferentes espacios: talleres con perspectiva de género, círculos de escucha en los que se tejó la palabra, literalmente, a través de las narrativas, construcción de memoria colectiva: acciones simbólicas, del tejido. Finalmente, se generó un ejercicio de narrativa escrita para comprender los elementos necesarios de una Escuela de las posibilidades, estableciendo que esta propuesta no redunde en la formulación de más o nuevas normativas o cambios sustanciales al currículo, en la trillada idea de transversalizar la perspectiva de género o alcanzar la anhelada igualdad o equidad; de manera que las voces de las niñas y mujeres fueron las que co-crearon la Escuela de las posibilidades, desde sus realidades e historias de vida.

Palabras clave: violencia hacia las mujeres, perspectiva de género, narrativas, memoria colectiva, feminismo decolonial y Escuela de las posibilidades.

Abstract

The research aimed to establish the pedagogical elements that support the School as a possible scenario for girls and women in education with a gender perspective through narratives and memory construction in the face of violence against women (VHM). Thus, the problem underlying this research is the reality faced by Colombia regarding the Gender-Based Violence (GBV) present in the school (schools) and which have as main victims girls and women. Therefore, far from avoiding the usual discourse in the face of the reasons that accompany any type of violence, it was necessary to understand that VBG is mostly perpetrated in VHM and therefore must be stated in this way; For this reason they were presented as a category of analysis within the research and as part of the epistemological positioning of the same. Thus, the research sought to delve into possible answers to this problem, based on a timely and necessary reflection of the School, which sees it as a scenario that should generate possibilities from an education with a gender perspective, beyond the imperative of equality and equity; also in educational actions that reject and promote the eradication and prevention of VHM so intricate in school education and that manifest in sexism, misogyny, racism, stereotypes, homophobia, etc., which, if not addressed in time, can end in femicide.

Accordingly, the research generated spaces of narratives and construction of memory, which allowed addressing not only the harm suffered by girls and women in the face of violence they have faced in the schools, also very important, establish mechanisms for monitoring and coping through the consolidation of support networks; at the same time, the decolonial turn was proposed in the School raising other possibilities for addressing these violences from an education with a gender perspective.

For these purposes, the methodological path was approached from the qualitative

paradigm and narrative as a method of investigation, assumed as that form of narration by the participants, which was interpreted through the multifaceted hermeneutics that allowed us to understand other forms of violence that go beyond gender: race, social status, culture, sexual orientation, among others; narratives of girls and women in the School, who have managed to recognize themselves from their life history in the face of the victimizing facts that have accompanied their fears and silences; nevertheless, in this space they became living voices and forms of enunciation which allowed them to interpret the type and level of damage they suffered. On the other hand, the place of enunciation was located in the epistemological positioning situating a decolonial turn in the School and involved understanding the violence suffered by girls to address them as Violence Against Women and not as gender-based violence. The approach to the social reality of the women participants: students, mothers and teachers of an official school in Bogota, was done through different spaces: workshops with a gender perspective, listening circles in which the word was woven, literally, through narratives, collective memory construction: symbolic actions of the fabric. Finally, an exercise of written narrative was generated to understand the necessary elements of a school of possibilities, establishing that this proposal does not result in the formulation of more or new regulations or substantial changes to the curriculum, the common idea of transversaling the gender perspective or achieving the desired equality or equity; so that the voices of girls and women were those who co-created the School of Possibilities, from their realities and life stories.

Keywords: violence against women, gender perspective, narratives, collective memory, decolonial feminism and the school of possibilities.

Capítulo I. ¿De Dónde Nace la Investigación?

La Realidad de las Niñas y Mujeres en Colombia

La realidad que enfrentan las niñas y mujeres en Colombia fue el punto de partida de la investigación, que para el Estado colombiano han sido reconocidas como un grupo poblacional de especial atención, es decir en permanente estado de vulnerabilidad, "en Colombia, las mujeres son reconocidas como una población de especial protección debido a las múltiples formas de discriminación y violencia que históricamente han enfrentado" (Departamento Nacional de Planeación, 2018, p. 23). Adicionalmente, es un flagelo que se ha llegado a considerar un problema de salud pública, según Krug et al., (2002):

Una de sus formas de expresión, es la violencia contra las mujeres, reconocida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), como un problema grave de salud pública, por su magnitud y por las consecuencias que genera en el bienestar físico y psicológico de las mujeres, las familias y la sociedad en su conjunto (Algunas de sus consecuencias mortales, documentadas en distintas investigaciones internacionales y nacionales son los homicidios, feminicidios, suicidios (p.98).

De modo que, reconocerla como una problemática social y cultural implica sumar esfuerzos para la reivindicación de sus Derechos y no por que las mujeres reclamen (o tengan) “privilegios” o derechos diferentes a los de los hombres "las mujeres no reclaman derechos distintos a los de los hombres, sino el reconocimiento y garantía plena de los mismos derechos que históricamente les han sido negados o desconocidos" (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, 2017, p. 5); precisamente, es el reclamo de los mismos derechos que, en el caso de las niñas y mujeres, les han sido vulnerados o arrebatados, por ejemplo: el derecho a la vida y la libertad. Esto se puede alcanzar generando procesos de prevención,

acompañamiento y reparación; claramente, esto no ha sido fácil gracias a una sociedad que parece haber normalizado y legitimado el sometimiento, los golpes, las humillaciones y los abusos sexuales a lo largo de la historia de las mujeres, trayendo un *continuum* de violencias, al respecto:

Continuum de violencia contra las mujeres, originalmente denominado por Liz Kelly en 1988, para indicar las diversas expresiones de violencia que experimentan niñas y mujeres jóvenes o adultas, no son expresiones inconexas. Al usar este concepto y otros similares, permite develar que la lógica del caso singular y aislado forma parte de la retórica que no permite descubrir que las muertes violentas de mujeres tienen conexiones con otras violencias (Guajardo y Cenitagoya, 2017, p.35).

Generalmente, la violencia sistemática y repetitiva trae como escena final el “feminicidio” que ha sido desarrollado teóricamente por la antropóloga Julia Monarrez (2012) describiéndolo como la punta del iceberg y que, se apoya en una sociedad por lo general machista y patriarcal que para juzgar primero se pregunta: *¿qué hiciste mujer para merecer tal suerte?*; tal como sucedió en Bogotá con Rosa Elvira Cely (2012) mujer que fue golpeada, abusada, empalada y quien finalmente, falleció como resultado del brutal ataque, empalamiento, del que fue víctima; este feminicidio además de haber sido muy mediático, fue narrado en la novela de Santos (2014); Claudia Giovanna Rodríguez, otra mujer asesinada por su expareja en el centro comercial Santafé (2017); y uno de los casos más recientes el de Erika Aponte (2023), de igual manera asesinada en un centro comercial, esta vez en Unicentro también en Bogotá, a plena luz del día a manos de su pareja, victimario, que posteriormente se suicida; la misma trágica y fatal historia de cientos de mujeres asesinadas que, de manera equívoca y sesgada se han denominado “crímenes pasionales” por medios de comunicación amarillistas que desconocen por completo la

perspectiva de género. Es necesario indicar que, en todos estos casos, existe un elemento común y es que la mayoría tiene como victimarios a sus parejas o exparejas; justo cuando ellas decidieron poner fin a esa relación que, de manera sistemática, estaba marcada por diferentes tipos de violencia; apenas un par de días se ha hecho muy mediático en Colombia el doloroso caso de una mujer asesinada por su pareja, un policía que posteriormente se quita la vida:

El feminicidio de Yesica Paola Chávez Bocanegra, ocurrido en abril de 2025 en Bogotá, ha generado una profunda conmoción en la sociedad colombiana. Yesica, de 26 años, fue asesinada por su expareja y miembro activo de la Policía Nacional, Andrés Julián Mesa, en una peluquería del barrio Quintas del Sur, en la localidad de Ciudad Bolívar. El crimen fue captado por cámaras de seguridad y ampliamente difundido en redes sociales, a pesar de las súplicas de la familia para detener la circulación de las imágenes. Yesica había denunciado previamente maltratos físicos y verbales, y estaba identificada por la Secretaría de la Mujer como una de las 2.500 mujeres en riesgo inminente de feminicidio en la capital. Este caso ha suscitado cuestionamientos sobre cómo un agresor con antecedentes pudo formar parte de la Policía Nacional y ha llevado a las autoridades a iniciar una investigación interna (El País, 2025, párr.3).

Claramente, voces silenciadas por alguien que, literalmente, consideró tener derecho a decidir por sus vidas y sus hijos, hermanas y familiares son quienes reclaman justicia ante un sistema social y jurídico que en algunos casos permite que estos hechos queden impunes.

Por esta razón, la antropóloga mexicana Marcela Lagarde reconoció el feminicidio como “el asesinato de mujeres perpetrado con odio y sevicia por ser mujer” (2006) siendo Lagarde quien acuñó e instó a su desarrollo jurídico como un delito penal autónomo para América Latina, en sus palabras:

La categoría feminicidio es parte del bagaje teórico feminista. La desarrolla a partir del trabajo de Diana Russell y Jill Radford expuesto en su texto *Femicide. The politics of woman killing*. La traducción de *femicide* es feminicidio. Transitó de feminicidio a feminicidio porque en castellano es una voz homóloga al homicidio y sólo significa asesinato a mujeres, nuestras autoras definen el feminicidio como crimen de odio contra las mujeres, como el conjunto de formas de violencias que, en ocasiones, concluyen en asesinatos e incluso suicidios de mujeres (p.155).

Como resultado, algunos Estados entre ellos el colombiano, han incorporado de manera paulatina reformas jurídicas y normativas que han generado cambios a nivel legislativo e institucional, con el fin de responder a la lucha por una vida libre de violencias para las niñas y mujeres; por ejemplo, la Ley 1761 de feminicidio que a pesar de haber sido sancionada en el año 2015 a la fecha se siguen registrando casos:

Entre 2017 y 2023, al menos 815 niños y niñas en Colombia quedaron huérfanos a causa de feminicidios. En lo que va de 2024, ya se han registrado 215 casos, para un total de al menos 1.030 eventos en sólo ocho años, según datos del Observatorio Colombiano de Feminicidios. Sin embargo, estas cifras son apenas una estimación, ya que el país carece de un registro oficial que refleje con precisión el impacto real en las familias de las víctimas (Sánchez, 2024, párr. 3).

Claramente, debe ser el Estado el garante en la defensa y promoción de los Derechos Humanos, DDHH, de niñas y mujeres bajo la sentida necesidad de movilizar acciones en medio de una cultura con grandes arraigos patriarcales y machistas; no obstante, la realidad es que las Violencias Hacia las Mujeres, en adelante VHM, han permanecido silenciadas, normalizadas, acalladas y legitimadas; al respecto, Brito, Basualto y Posada (2021) comentan que a partir de

una encuesta realizada a mujeres estudiantes frente a las causas del feminicidio encontraron que, si bien existen diferentes razones en los casos que se presentan, todos coinciden en relaciones de poder y de supremacía del hombre feminicida sobre la mujer; también, reconocen que es un fenómeno complejo que está instaurado en la sociedad y la cultura al punto de naturalizarlo, seguramente, derivado del machismo y patriarcado; es importante indicar que, a lo largo del documento, los relatos citados textualmente de la narrativa de las niñas o mujeres se distinguieron en cursiva, el relato que cita el autor es el siguiente:

Creo que es tanto un problema social como cultural que es consecuencia de un sistema patriarcal que hace femicidas y que ni siquiera son castigados justamente. (III, ME 12)

Es una enfermedad de la sociedad de nunca acabar, a pesar de que son los hombres los que matan toda la sociedad está contribuyendo a eso. (III, ME 94) Lo veo como una violencia patriarcal de dominación sobre los cuerpos/ territorios que exacerba la figura del macho conquistador. (III, ME 22) (Brito, Basualto y Posada, 2021, p.55).

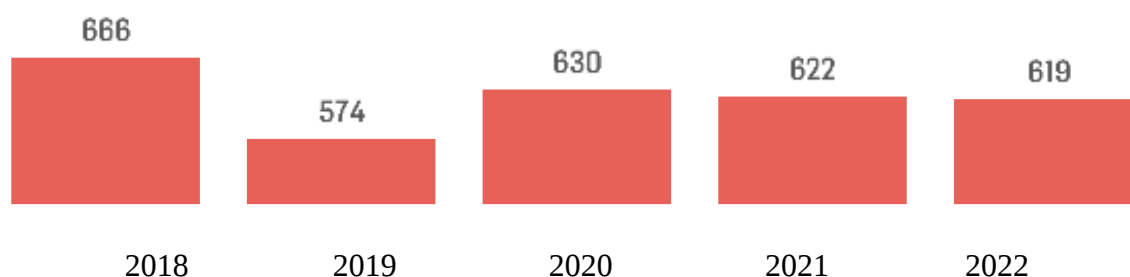
En ese orden de ideas, el rastreamiento bibliográfico que permitió la configuración del Estado del arte de esta investigación, evidenció una problemática latente y preocupante que, como ya se mencionó , para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) es un problema de salud pública, para Colombia las cifras son alarmantes, por ejemplo, en la conmemoración del 25N, día internacional en el que se rechaza la violencia hacia las mujeres, teniendo como fuente al Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia en su reporte del año 2022, enuncia:

140 casos de mujeres víctimas de feminicidio. Sin embargo, esta cifra podría aumentar, ya que se han presentado 659 alertas de feminicidio que ha remitido la Procuraduría a las personerías municipales, registrándose mayores reportes en Bogotá, con 202 alertas;

76 en Ibagué, 39 en Arauca y 30 en Pereira (Colprensa, 2022).

Sin embargo, para el mismo año, otra cifra tiene el Observatorio de feminicidios en Colombia (2022), en ese conteo que no se debería darse, evidenciando que en realidad para 2022 se registraron 619 y no los 140 feminicidios registrados por Medicina Legal; mientras que para el año 2023, al momento de la elaboración del informe, al mes de junio se registraban n 133 casos de feminicidios; en suma, hablan de 3111 feminicidios en los últimos 5 años:

Ilustración 1. *Cifras de feminicidio en Colombia en los últimos 5 años*



Nota. Datos tomados del Observatorio Feminicidios Colombia (2022).

Evidentemente, más allá de lo alarmante de las cifras es claro que en Colombia a pesar de los avances jurídicos por ejemplo: Ley 1257 de 2008 y Ley de feminicidio 1761 de 2015; la militancia, el activismo, la defensa y promoción de los DDHH de mujeres desde el movimiento feminista y los colectivos de mujeres, la base del problema sigue siendo la arraigada cultura machista y el sistema patriarcal con los que se viene educando en los primeros años de vida, tanto en la familia como en la Escuela, espacio en el que principalmente se han legitimado, normalizado y acallado las VHM; ahora bien, para Jiménez (2018) es un problema de diferentes países y que se complejiza en las periferias y los sectores de mayor vulnerabilidad y pobreza, impactando de mayor manera a las niñas y mujeres.

Aunado a esto, Colombia ha enfrentado una guerra sistemática de más de 70 años, conflicto armado interno; presencia de bandas criminales y crimen organizado; narcotráfico,

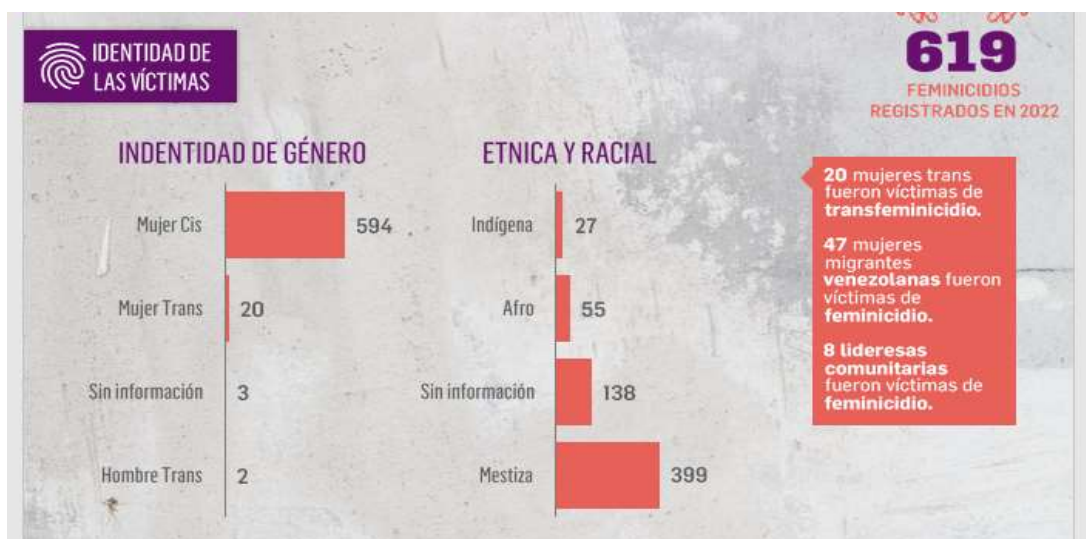
entre otras formas de violencia que conllevaron que algunas personas en el país asumieran la violencia como una forma válida para dirimir los conflictos al punto que, se ha hecho “valido y normal” resolver la violencia con actos más violentos, esto según lo argumentan Padilla y Bermúdez (2016):

El reto es que tras la firma de los acuerdos tendremos una sociedad atravesada por profundos conflictos sociales, pero también una sociedad que ha sido muy reacia a reconocer la raíz de estos conflictos y que se ha acostumbrado a recurrir a la violencia para resolverlos de tajo. Por eso, lo que tenemos que desenraizar de la cultura es la asociación automática entre conflicto y violencia. Esto no es condición suficiente, pero sí necesaria para que un proceso de paz sea sostenible y para que las iniciativas de manejo no violento de los conflictos que llevan décadas germinando en el país puedan florecer sin tener que enfrentarse al terror o la invisibilización (pp.220-221).

Si bien los hombres han estado en medio de este tipo de conflictos, las niñas y mujeres han sido la población más vulnerable dentro de estos, ya que el cuerpo de las mujeres ha sido instrumentalizado y a través de este se ha afirmado el poder ante los adversarios; sobre todo, en lo que tiene que ver con la violencia sexual y psicológica, ya que, esas formas de violencia se convirtieron en la manera de sembrar terror en los territorios o enviar mensajes de poder y supremacía sobre el enemigo. Como resultado, en Colombia las cifras de feminicidio están disparadas, puede observarse en la siguiente imagen que, de los 619 feminicidios registrados en 2022, 594 dejaron como víctimas a mujeres CIS¹.

¹ Personas a las cuales se les asigna el sexo “femenino” niñas o mujeres.

Imagen 1. *Identidad de género en los feminicidios registrados en 2022*



Nota. Imagen tomada del Observatorio Feminicidios Colombia (2022).

Así mismo, los feminicidios en grado de tentativa se reflejan en la imagen No 2, para los últimos cinco años en Colombia:

Imagen 2. *Datos de feminicidios en grado de tentativa en Colombia los últimos cinco años.*



Nota: Imagen tomada del Observatorio Feminicidios Colombia (2022).

Con lo expuesto, es evidente que existe una problemática que debe ser no sólo sancionada, sino prevenida y atendida desde la raíz; es necesario reconocer que en Colombia:

La mayoría de las instituciones gubernamentales, educativas, sociales, y religiosas,

reproducen la desigualdad, aceptando las brechas y diferencias de oportunidades para hombres y mujeres en igualdad de condiciones; esto debido a que las personas están permeadas por dicha cultura y han naturalizado y aceptado sus prácticas, incluso sin percatarse de ello; siendo evidente en los prejuicios, actitudes, creencias, prácticas cotidianas y enseñanzas que se imparten a diario, evidenciándose en las distintas reacciones frente a los casos de violencia hacia las mujeres y niñas y los diferentes patrones de relacionamiento que rigen nuestra sociedad (Castro, 2016, pp.18-19).

Claramente, el país vive un escenario de violencia sistemática y prolongada, que ha dejado a las mujeres y sus cuerpos *como un botín de guerra "el cuerpo femenino es convertido en territorio de mensaje, de comunicación, de advertencia y de disputa entre varones."* (Segato, 2016, p. 21). Guerra, que no sólo se ha vivido a causa del conflicto armado, también, la que se vive en las calles, en los hogares, en los espacios laborales y académicos para las mujeres. A continuación, se presentan otras aristas que permitieron ampliar el espectro del problema dentro de la investigación.

Ámbito Jurídico

Si bien existen mecanismos jurídicos de prevención, atención y sanción a las violencias que viven las niñas y mujeres en el país, fue necesario analizar más a fondo a razón de qué las cifras siguen en aumento a pesar la normativa existente; la inoperancia institucional, la falta de garantías para las víctimas y sus familias es lo que más comentan respecto a las barreras e impedimentos a la hora de denunciar o solicitar acompañamiento.

Enarbolar la atención con perspectiva de género en el ámbito jurídico en casos de violencia es la primera barrera con la que se enfrentan ya que, la formación para funcionarios y funcionarias desde esta perspectiva es muy escasa, casi nula, y esto complejiza la atención y el

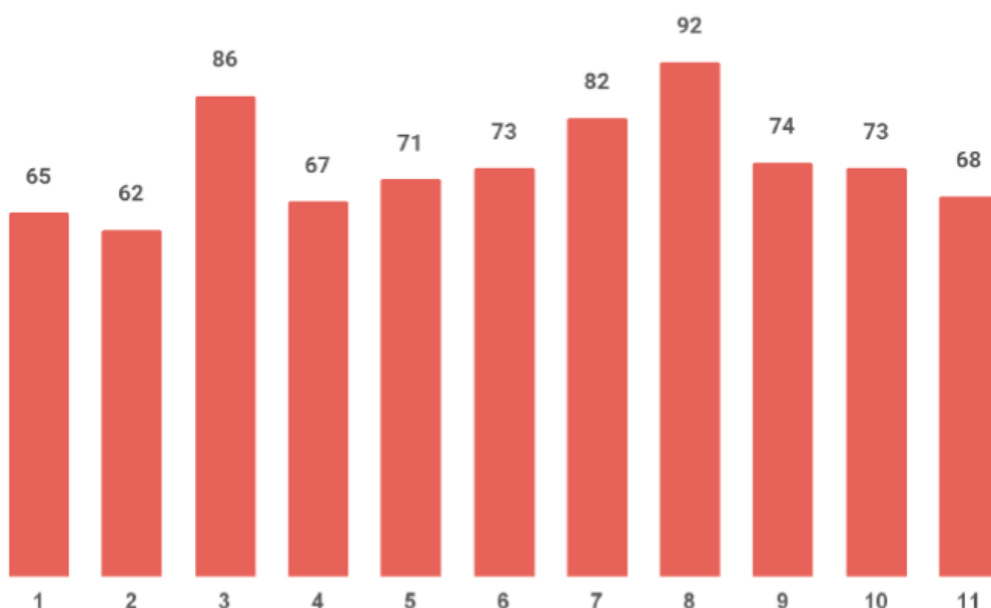
acompañamiento jurídico, una fuente que aborda la falta de formación en perspectiva de género entre funcionarios públicos en Colombia es el informe de la OCDE titulado *Igualdad de género en Colombia: Hacia una mejor distribución del trabajo remunerado y no remunerado* (2023).

Este documento destaca, entre otras, cómo los estereotipos de género persisten en las instituciones públicas y afectan la equidad en el entorno escolar, laboral y académico, subrayando la necesidad de políticas públicas que integren el enfoque de género y evidentemente en Colombia, la falta de formación en perspectiva de género entre las y los funcionarios públicos sigue siendo un obstáculo importante para la implementación efectiva de políticas de igualdad. Según Bernal (2020), "la ausencia de capacitación sistemática en género limita la capacidad institucional para responder adecuadamente a las necesidades diferenciadas de mujeres y hombres en el ejercicio de sus derechos" (p. 45). En ese sentido, no se puede desconocer el impacto de la violencia hacia las mujeres en los Derechos Humanos y aunque se ha intervenido jurídicamente con acciones para prevenir, investigar, sancionar y reparar los derechos vulnerados a través de instrumentos, tratados, acuerdos, en general, normas internacionales y nacionales, no se trata sólo de la adopción de marcos normativos, es necesario una atención integral que considere la afectación y el daño que padece cada víctima. Por ejemplo, para el año 2024 según el Observatorio Nacional de Salud del Instituto Nacional de Salud, INS, (2024):

En lo que va del año se han reportado 131.501 casos de violencia basada en género, de los cuales el 75.6% han tenido como víctimas a mujeres. Estas cifras incluyen 61.102 de violencia física, de los cuales el 48.018 de los casos han sido mujeres. 14.375 de violencia psicológica de los que en 11.782 la víctima es mujer y 34.842 de violencia sexual (párr.4).

La situación es tan preocupante que a septiembre de 2024 según el observatorio de feminicidios en Colombia (2024) se registraron al mes de noviembre 815 feminicidios en el país, el gran problema es que para la Fiscalía General de la Nación tan sólo 274 de esos casos fueron considerados y procesados como feminicidios, los otros como homicidios y otros tipos de delito.

Imagen 1. *Feminicidios por mes durante el 2024*



Nota: Tomado de Observatorio de feminicidios Colombia (2024, p.6).

Por su parte, los informes del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2024) informaron que “entre enero y agosto de 2024, se reportaron 32.141 casos de violencia intrafamiliar contra mujeres, siendo el contexto de pareja el más predominante, con 23.566 casos” (p.8). Ya se ha dicho que, en Colombia existan leyes como la Ley 1257 de 2008 “por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres” y la Ley 1761 de 2015 “por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones. (Ley Rosa Elvira Cely), aun así, la realidad de las mujeres evidencia un panorama abrumador; así lo deja ver en su relato

Paola Noreña (2019) mujer sobreviviente de feminicidio en calidad de tentativa que, en su tesis de Maestría, esboza ampliamente los desafíos que ha enfrentado en el ámbito jurídico en una larga batalla por su reconocimiento como víctima:

Emprender entonces una lucha por la justicia, en contra del miedo, del silencio y la impunidad resulta ser un largo camino que pone en evidencia la falta de recursos humanos, técnicos e incluso formativos por parte de las autoridades y demás organismos judiciales involucrados. Como reto adicional, los temores, las secuelas físicas, emocionales y/o psicológicas, así como las memorias de dolor presentes en una mujer que ha sufrido uno o varias formas de violencia de género deben pasar a un segundo plano, para dar cumplimiento a los protocolos y procedimientos que justifiquen la apertura de un proceso, y su debida tipificación conforme a los hechos (incluso, pese a la evidencia de las pruebas y los signos de violencia hallados en su cuerpo) (p.9).

Generalmente, las mujeres que se atreven a denunciar se enfrentan a la revictimización y el señalamiento, al respecto Lagarde (2005) plantea que la revictimización ocurre "cuando las mujeres que han sido víctimas de violencia vuelven a ser expuestas a agresiones, estigmatización o negligencias institucionales que agravan su situación de vulnerabilidad" (p. 94).

Además, se enfrentan a una larga tramitología que conlleva decanten su intención de denuncia, lo que favorece la impunidad y el silencio, en estos casos el Estado y sus Instituciones tienen gran responsabilidad y que decir de la ausencia de acompañamiento y reparación psicosocial:

Realizar una denuncia por violencia de género inicia con un testimonio que intenta narrar y darle voz a un acto y a un sentimiento de dolor, pero paso a paso conlleva a una acción heroica, de coraje, valentía y también de ingenuidad al mantener una travesía en

honor a la verdad bajo la pretensión de aminorar las brechas de una ruta que hoy por hoy impiden el cumplimiento efectivo de las garantías que apelan a la justicia, a la atención integral y a la protección de la vida misma de las víctimas cuando logran sobrevivir a los ataques (Noreña, 2019, p.09).

En definitiva, son muchas las oportunidades de mejora que tiene Colombia en el ámbito jurídico para el restablecimiento de los derechos de las niñas y mujeres, las garantías de una vida libre de violencias y de no repetición para que, no se sigan registrando casos de feminicidios. Se ha evidenciado que, en la mayoría de casos, previo a ser asesinadas algunas mujeres habían denunciado a sus parejas o exparejas y, entonces, ¿de qué les sirvió denunciar?:

(...) los feminicidios no descienden como así tampoco los distintos tipos de violencia contra las mujeres y diversidades. En lo que va del año, en el 16% de los casos, las mujeres asesinadas habían realizado denuncias previas contra sus agresores, dejando en evidencia que el Estado no le garantizó protección ni acceso a la justicia (Noreña, 2019.p.7).

Esto agudiza la problemática, ya que además de desconfianza en las Instituciones y los procesos que adelantan, genera desesperanza en las mujeres que ante este panorama prefieren seguir guardando silencio y, cómo ya se dijo, no denunciar aumenta la impunidad; ahora, esto pone en riesgo a otras mujeres, por ejemplo, en el caso de Rosa Elvira Cely en el año 2012 su victimario había asesinado a otras dos mujeres años atrás y un Juez de la República decidió dejarlo en libertad, si este feminicida hubiese estado tras las rejas, seguramente, Rosa Elvira hoy estaría viva.

En suma, en el ámbito jurídico la mayor barrera es la inoperancia en las Instituciones, la falta de formación en perspectiva de género de las y los funcionarios y la revictimización que enfrentan las mujeres que deciden denunciar. Las cifras, son sólo un reflejo crudo de la realidad, ya que tras de estos números hay mujeres, y sus familias, niñas y niños, viviendo en medio del terror que trae la violencia y el feminicidio.

El Principio de la Debida Diligencia

Los organismos internacionales de protección han enfatizado en la relación entre discriminación de género y las VHM, señalando la obligación de los Estados de actuar con la *debida diligencia* y así garantizar el acceso de las mujeres a la justicia y a la vez el deber de prevenir factores de riesgo; poner fin a los estereotipos de género; investigar y sancionar los hechos, brindar una reparación justa y eficaz, tener una independencia funcional y material de las instancias y realizar investigaciones penales. En su Investigación López (2023) al respecto menciona:

El principio de la debida diligencia ha tenido un desarrollo en el derecho internacional de larga data cuando se requiere el arbitraje de otros países para resolver ciertos casos. En este tipo de violencias contra las mujeres el desarrollo legal consignado en la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, adoptada en 1993 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, la Convención de Belém do Pará y el caso María da Penha Maia Fernandes (Brasil) tienen un carácter vinculante para todos los países con el objetivo de 55 prevenir, erradicar, investigar, sancionar y reparar las violencias contra las mujeres, incluyendo el feminicidio (p.54).

Ahora, en la mayoría de casos en Colombia este principio no se cumple, tal como ya se mencionó: las mujeres se encuentran con procesos llenos de revictimización y largas

tramitologías que hacen que se demore, o no llegue, el restablecimiento de sus derechos, no se les garantiza que todo se haga en el tiempo oportuno y en muchos casos terminan siendo asesinadas.

Una vez hecha la denuncia, el tiempo es un factor crucial en la vida de las víctimas porque al exponer el continuum de violencia al que se enfrentan, al develar a los agresores al Estado, las mujeres se salen del control de sus parejas, visibilizan la violencia y rompen el silencio que trae consigo el contrato matrimonial/ patriarcal, ese que justifica el castigo e incluso la muerte de las víctimas, aumentando el riesgo de muerte para las mujeres (López, 2023, p.62).

A nivel Distrital, en la ciudad de Bogotá, para mitigar la problemática se han creado algunos mecanismos jurídicos, por ejemplo: las políticas públicas de Mujer y equidad de género tales como el Acuerdo 421 de 2009 del Concejo de Bogotá por el cual se creó el Sistema Distrital de Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia, Sofía, como escenario de articulación interinstitucional para la protección integral a las mujeres víctimas de violencias en el espacio público y privado. El Decreto 166 de 2010 de Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital como el marco de acción social, político e institucional que, desde el reconocimiento, garantía y restitución de los derechos de las mujeres que habitan el territorio contribuye a modificar las condiciones evitables de desigualdad, discriminación y subordinación que, en razón al género, persisten aún en los ámbitos social, económico, cultural y político de la sociedad y, el Acuerdo 490 de junio 28 de 2012 con el objetivo de promover la eliminación de cualquier forma de discriminación de sexo-racismo y violencias contra las mujeres en sus diversidades étnicas raciales y culturales.

Adicionalmente, para cada localidad de la ciudad, fueron creadas las Casas de Igualdad de Oportunidades que son el mecanismo para realizar acciones encaminadas al empoderamiento de las mujeres y el fortalecimiento desde la perspectiva de género de sus organizaciones; por último, se encuentran las Casas Refugio orientadas a recibir y atender a mujeres víctimas de violencia, en las que se brinda acogida y acompañamiento temporal a ellas y sus hijas e hijos, si los tienen, para ello deben contar con medida de protección legal, expedida o en curso, por la autoridad competente; estas casas pertenecen al Programa Justicia de Género de la Secretaría Distrital de la mujer. No obstante, y a pesar de la amplia oferta normativa e institucional las mujeres siguen enfrentando barreras en la atención; por ejemplo, en estas casas no se reciben mujeres con diagnóstico de enfermedad o trastorno psiquiátrico: depresión, ansiedad, entre otras, y esto es contradictorio, es claro y se sabe abiertamente que la violencia trae consigo depresión y ansiedad, en la mayoría de los casos. En definitiva, tal como se dijo, se encuentran vacíos y oportunidades de mejora en el ámbito jurídico para la prevención y atención que garanticen una vida libre de violencias para las niñas y mujeres en la ciudad.

Los Medios De Comunicación y las Redes Sociales

Han sido los medios de comunicación (novelas, series y películas), comerciales, revistas de farándula y redes sociales, a través de los cuales se han difundido roles y estereotipos frente a las mujeres y sus cuerpos, esto ha exacerbado situaciones de discriminación, estigmatización y rechazo hacia algunos cuerpos que no encajan en los estándares de belleza y frente a la forma correcta de ser mujer o comportarse; parafraseando a Betty Friedan (1974) una de las primeras mujeres en evidenciar que los medios de comunicación instauraron esa mirada estereotipada de las mujeres en la sociedad, para ella, lo hicieron al introducir un discurso, en televisión y programas de entretenimiento, que mostraba a la mujer y su mandato, casi deber, de asumir ser

madres y esposas, hacedoras del cuidado de la familia; en palabras de López (2002):

A pesar de los avances registrados en los últimos años, en los que se observa, por parte de las y los profesionales, una mayor toma de conciencia sobre la imagen discriminatoria de las mujeres en los medios de comunicación, eliminar los mensajes que contribuyan a crear este estereotipo femenino, debería ser, sin duda, el punto de partida prioritario para poder afrontar con posibilidades de éxito el problema de la violencia que se ejerce contra las mujeres (p.8).

Ahora, el problema en los medios de comunicación va más allá de los estereotipos de mujeres con cuerpos perfectos, la hipersexualización infantil y la cosificación en estos medios ha reducido a la mujer a un objeto de deseo y placer a través del cual se puede pautar publicitariamente con garantías de éxito: “la cosificación de las mujeres en el mercado de los bienes simbólicos, garantiza la perpetuación del proyecto histórico de las cosas” Martínez y Solís, 2023, p.187). Así que ser bella, tener un cuerpo y una cara perfecta son casi una obligación, Susan Sontag (1975) manifestó para un ensayo en la revista Vogue que “no es el deseo de ser bella lo que está mal, sino la obligación de serlo” (párr.6) y, sí lo era para esa época, en la que no existía la masificación de los medios de comunicación y las redes sociales, en la actualidad es un problema mayor, que se acentúa, ya que las niñas a muy temprana edad socializan a través de redes sociales, encontrándose con una imagen de mujer redundante a belleza, perfección, éxito, felicidad y riqueza que se consiguen, casi todas, a través del cuerpo:

Las redes sociales se han convertido en el mejor escaparate comercial, se visualizan cuerpos femeninos cada vez de menor edad expuestos como imagen de reclamo para agradar y obtener beneficios económicos. Algo aceptable y laureado debido a que es sinónimo de: tendencia, popularidad, éxito, reconocimiento social, privilegios, fama,

triunfo, etc. Una práctica que está llevando acelerar los tiempos de desarrollo infantil hacia adultos y en el que niñas están perdiendo su infancia sin darse cuenta, siendo algo que no van a poder volver atrás para recuperar (Grande, 2019, p.22).

La paradoja es que, mientras se lucha contra la violencia hacia las mujeres, mediáticamente, entre líneas, se sigue solapando la esclavitud del cuerpo femenino, la explotación sexual y el abuso infantil, la industria pornográfica crece desmesuradamente:

Las estadísticas señalan que existen 4.2 millones de páginas electrónicas que ofertan pornografía, es decir, 12 por ciento del total de los sitios web del mundo –100 mil de los cuales ofrecen pornografía infantil. En suma, la industria pornográfica en Internet reporta muchas más ganancias que Microsoft, Google, Yahoo, Amazon, Apple y Netflix unidas, esto es, 97.06 billones de dólares en un año (Pornography Industry Revenue Statistics, 2016).

Inexplicablemente, niñas creciendo y socializando más rápido de lo normal, pretendiendo tener atributos de mujeres adultas siendo niñas, tratando de exponer su cuerpo y recibir aprobación a través de un “me gusta”, miles de seguidores y comentarios de aprobación, casi todos desde el morbo y esto para ellas es considerado “éxito social”:

Niñas que posan como modelos adultas no siendo conscientes de las estrategias comerciales que existen detrás de esa imagen. Para ellas todo son beneficios, adquieren cosas que saben que otras niñas de su edad no pueden conseguir, las invitan a espacios inaccesibles, las hacen regalos, prueban productos antes que salgan al mercado, viajan a exclusivos lugares, en definitiva, las hacen sentir especiales convirtiéndolas en mini influencers (Little influencers) (Grande, 2019, p.24).

Evidentemente, han sido y siguen siendo los medios de comunicación y las redes sociales a través de las cuales se replican modelos, estereotipos, roles frente a las niñas y mujeres; ahora bien, entendiendo el potencial que tienen, al no recibir el acompañamiento o supervisión necesaria, estos espacios pueden ser altamente vulnerables para niñas, niños y adolescentes, sobre todo por la incidencia que tienen: “la capacidad mediática para intervenir en la forma en que se percibe el mundo prescribiendo la posición desde la cual es adecuado observar la realidad social influye también en el funcionamiento social” (Menéndez, 2010, p. 35).

De modo que, si lo que se muestra en los medios de comunicación y las redes sociales son estereotipos frente al cuerpo de la mujer, se valida la cosificación y comercialización de lo femenino para pautar o vender, indudablemente, esto es lo que se hará legítimo para la sociedad ya que, las autoras consideran:

La ciudadanía basa su conocimiento sobre las violencias contra las mujeres en la información que ofrecen los medios de comunicación resultando así un gran potencial de influencia respecto a tres elementos clave: el grado de conocimiento social de este problema, el estado de la sensibilidad y la prevención de las violencias (Zurbano y García, 2016, p.2).

Adicionalmente, es un problema que permea diferentes ámbitos; por ejemplo, la familia y los espacios escolares en los que niñas y niños socializan y, generalmente, inician sus relaciones afectivas y viven los cambios propios de la infancia a la adolescencia y esto hace que las personas con las que socializan y la forma como lo hacen impacte, positiva o negativamente, en su desarrollo social y emocional:

Las experiencias sociales, sean en el entorno familiar o escolar, con los amigos o la pareja, están en el centro de interés de la vida adolescente; en segundo lugar, el paso a la

adolescencia implica una notable expansión en la diversidad y complejidad de la vida social de la persona (Páramo, 2009, p. 57).

Así es que, el devenir propio de la infancia a la adolescencia está marcado por la influencia de factores externos los cuales inciden en la forma de socializar e interactuar con otras personas; es claro que en los últimos años las redes sociales se han convertido en el medio a través del cual se comunican y socializan desde muy temprana edad y gran parte de su tiempo lo dedican a estar conectados; además las redes sociales son de fácil acceso, gratuitas, permiten compartir imágenes y videos, acceder a información al instante y conocer personas, entre otros aspectos que las hacen interesantes y a la vez peligrosas; con frecuencia se escuchan casos de niñas y niños que son contactados por pedófilos que crean perfiles falsos y les exigen compartir fotos o videos íntimos para después chantajearlos a cambio de más contenido sexual o dinero; en otros casos les ponen citas para encuentros personales y en medio de estos se presentan abusos sexuales, asesinatos y desapariciones. La UNESCO (2024) encontró que:

Los contenidos basados en imágenes y controlados por algoritmos, especialmente en las redes sociales, pueden exponer a las niñas a materiales que van desde contenidos sexuales a vídeos que ensalzan comportamientos poco saludables o estándares corporales poco realistas. Esta exposición puede tener efectos especialmente perjudiciales en la autoestima y la imagen corporal de las niñas. A su vez, esto repercute en su salud mental y su bienestar, que son esenciales para el éxito académico. (párr. 1)

Otra problemática sobre los medios de comunicación, se encuentra en la narrativa con la que se reportan los casos de violencias hacia las mujeres o los casos de feminicidio, además del sensacionalismo, el morbo y amarillismo en la forma como se narran los hechos; por lo general, suelen culpar a la mujer víctima por la forma cómo vestía, por el lugar dónde caminaba, la hora

en la que ocurrieron los hechos o por la labor que ejercía; algunos casos de feminicidio en la prensa o televisión se titulan: “crimen pasional” “murió a manos de su pareja” “el amor la mató”, por ejemplo:

«El homicidio de Julieta Puentes, una joven de 19 años de edad que habitaba en el barrio Bosa La Libertad evidenció una vez más los conflictos de pareja que terminan con un saldo trágico». Pese a su pretensión descriptiva-objetiva, los textos ponen en evidencia, tanto en lo que muestran como en lo que no, los esquemas culturales con los cuales se interpreta el acontecimiento y también contribuyen a su construcción y propagación (Jimeno, 2015, p.371).

Evidentemente, la narrativa de esta nota periodística de manera sesgada afirma y valida como algo normal que las relaciones de pareja terminen en tragedia, seguramente, la realidad de la víctima es que sufría un continuum de violencias y al no recibir acompañamiento o apoyo institucional por parte del Estado, terminó siendo una víctima más de feminicidio, según la autora:

El análisis de la prensa sobre crimen pasional evidencia a la estructura social como red dinámica, cuyas jerarquías y relaciones de poder pueden modificarse y aun socavarse por la acción social de individuos y grupos sociales, en especial de las mujeres (p.373).

En consecuencia, las mujeres siguen siendo el foco de la noticia, no el victimario y, de ninguna manera se puede seguir legitimando este tipo de publicaciones o notas periodísticas. Entre otras, la perspectiva de género, es una opción para el tratamiento y publicación de información en casos de violencia hacia las mujeres. La periodista, escritora y activista Luciana Peker (2021) propone dos principios básicos de tratamiento periodístico con perspectiva de género:

Llama a las cosas por su nombre. Si una mujer fue asesinada debe quedar claro en el texto que lo fue, no basta con decir que murió. No hay crímenes pasionales, porque los asesinatos de mujeres no pueden reducirse a arrebatos. Hay detrás unas características puntuales que desencadenaron en un crimen.

“No culpes ni juzgues a las víctimas. Los periodistas también deben evitar caer en narraciones que terminan culpando a la víctima por lo que ocurrió. Ir a la playa, viajar como mochilera o vestir de determinada manera no son argumentos para que un hombre viole, mate o acose a una mujer. Describir las circunstancias que rodearon el caso, resaltando particularmente lo que hacía la víctima, para terminar responsabilizándola por lo que pasó (párr.4-5).

Con lo expuesto, es necesario que los medios de comunicación y las redes sociales asuman el compromiso y responsabilidad que tienen con la sociedad y se vinculen en procesos (campañas, programas y proyectos) para la prevención, atención y promoción de los derechos de las niñas y mujeres desde una perspectiva de género.

Contexto de la Investigación: La Educación en los Colegios De Bogotá, Un Campo En Tensión

La escuela se ha construido bajo los modelos hegemónicos y dominantes de la iglesia y el patriarcado, no obstante a partir de una lectura marxista se puede decir que la escuela se asume como reproductora de la desigualdad de derechos y la dominación de los diferentes sistemas en cuanto a las clases sociales, etnia, género, religión, sexualidad, lo cual genera conflictos a la hora de hablar de una escuela que reconozca la diversidad, ya que la escuela por normativa se forma en un modelo único del ser, visto desde las actitudes de los docentes cuando se les impone a los hombres y mujeres a través de ciertos lenguajes cómo deben comportarse.
(Ramírez, 2017, p.35)

Para identificar el contexto y problemática que suscitó esta investigación, fue necesario acudir a algunos documentos de la Secretaría De Educación del Distrito (SED) que revisan y evalúan las VHM en los colegios de Bogotá y en general la situación que viven las niñas y

mujeres al interior de las Instituciones Educativas; sin embargo, estos documentos producidos por la SED y sus dependencias son escasos o abordan las violencias como problemas de convivencia a la luz de la Ley 1620 de 2013: Ley de convivencia escolar. En este rastreamiento de literatura se encontró el boletín temático del Observatorio de Convivencia Escolar (OBCE) del año 2023, que registra un escenario de todo tipo de violencias en los Colegios públicos de la ciudad; haciendo un abordaje de las VHM como violencias de género y lo hace de manera muy somera, este boletín recoge datos e información desde el año 2013 hasta el 2023, sin duda uno de los documentos más recientes y consonantes con la investigación.

Adicionalmente, respecto a la implementación de la perspectiva de género en los colegios como una estrategia para mitigar las violencias presentes, el documento eje de la UNESCO (2019) en su análisis por países, respecto a las brechas de género en Educación señala que:

En materia de currículo, en cambio, se alude a la dificultad de modificar las prácticas profesionales con perspectiva de género, en tanto persiste un currículo oculto sexista y estereotipado, y se destaca tanto la diferencial atención de parte de los docentes como las diferentes expectativas entre varones y mujeres (p.3).

Particularmente, el abordaje de la perspectiva de género en la Educación es un tema relativamente nuevo y poco explorado; si bien hace parte y figura dentro de las agendas de los Gobiernos e Instituciones, internacionales y nacionales, no evidencia mayor impacto en la eliminación de las desigualdades y las VHM en los espacios escolares. Por esta razón, este acápite hace un breve recorrido por las tareas pendientes que tiene el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, MEN, la SED y por ende las Instituciones Educativas en Bogotá.

Ahora, esta responsabilidad no recae sobre alguien en particular, ya que es una tarea de todas y todos los actores que integran las comunidades, entre ellas las educativas, para la CEPAL

(2019):

Implementar compromisos colectivos de toda la sociedad para eliminar la violencia por razón de género contra mujeres y niñas es parte de la invitación del Secretario General de las Naciones Unidas, a través de la Campaña “Únete de aquí al 2030 para poner fin a la violencia contra las mujeres”. Reconociendo y haciéndose eco de la lucha histórica que han dado los movimientos de mujeres y feministas para instalar el tema en la agenda pública de los países de la región, la Campaña convoca en 2022 a unirse al activismo para poner fin a la violencia contra las mujeres y niñas (p.1).

Por lo que, como punto de partida, deben considerarse las realidades y necesidades que tiene cada Institución, el contexto y particularidades que la integran. Por su parte Ortega (2019), plantea la necesidad de abordar las VBG desde una **perspectiva de género interseccional** puesto que, para las niñas y mujeres se entrecruzan variables que deben ser estudiadas y atendidas, estas son: contexto determinado, clase social, raza, etnia, territorio, edad, religión, etc.

En términos generales, la perspectiva de género permite cuestionar y repensar las estructuras sistémicas de poder y organización social, esas mismas que generan y promueven en muchas ocasiones acciones violentas y discriminatorias, “hacia las mujeres y otros sujetos feminizados que son considerados como inferiores” (Ortega, 2019, p.49). Para el caso colombiano, un referente es la Ley General de Educación de 1994, en su artículo 13 establece un deber en cualquier nivel de la Educación el desarrollo integral y:

(...) desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable” (Ley General de Educación, 1994).

Adicionalmente, en la Ley 1257 de 2008, como ya se mencionó, la cual previene y sanciona las VHM en Colombia, se establecen las responsabilidades del MEN y sus Instituciones frente a las medidas educativas que debe promover y desarrollar:

El Ministerio de Educación, además de las señaladas en otras leyes, tendrá las siguientes funciones: 1. Velar para que las instituciones educativas incorporen la formación en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres como parte de la cátedra en Derechos Humanos. 2. Desarrollar políticas y programas que contribuyan a sensibilizar, capacitar y entrenar a la comunidad educativa, especialmente docentes, estudiantes y padres de familia, en el tema de la violencia contra las mujeres. 3. Diseñar e implementar medidas de prevención y protección frente a la desescolarización de las mujeres víctimas de cualquier forma de violencia (p.3).

De forma similar, a través de la Resolución 800 del 14 de mayo de 2015:

La SED Bogotá fue constituida como instancia consultiva de la misma, que debe aportar recomendaciones para la implementación de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género, el Plan de Igualdad de Oportunidades y el Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género en los diferentes niveles de la educación de Bogotá” (Secretaría de Educación del Distrito, 2015, párr.7).

Hay que decir que este Plan Educativo de transversalización fue una apuesta de la administración de Gustavo Petro, actual Presidente de Colombia, durante su mandato como Alcalde de la ciudad bajo el lema “Bogotá Humana”; por lo que la SED lo asumió como una estrategia focalizada en dos líneas: la inserción de la perspectiva de género en todos sus planes, proyectos y actividades; y el empoderamiento de las niñas y mujeres dentro el Sistema Educativo

a nivel Distrital y el desarrollo de dos dimensiones: “la dimensión organizacional y la dimensión misional” (Secretaría de Educación del Distrito, 2014, p.19).

No obstante, la realidad en las Instituciones Educativas del país y puntualmente en Bogotá, sigue evidenciando *currículos ocultos* que validan relaciones de poder ente niñas y niños tales como: sexismo, misoginia, discriminación, homofobia, y diferentes VHM; al respecto de los currículos ocultos Lievano (2022) en su investigación reconoce que hace referencia a “las ideologías que quedan implícitas en el contenido educativo, es estudiado frecuentemente en el contexto de países desarrollados con un pasado colonial donde hay esfuerzos para analizar las injusticias históricas de ese pasado colonial” (p.5); más adelante citando a Apple (2012) alude “al rol de la educación en la producción de inequidad hay un elemento común que ambos lados comparten y es que la educación puede y debe hacer algo acerca de la sociedad, para restaurar lo que ha sido perdido o cambiar radicalmente lo que hay ahora” (Lievano, 2022, p.5).

Si bien, la presente investigación se ha propuesto plantearla como categoría de análisis, en el boletín temático del Observatorio de Convivencia Escolar, OBCE, de la SED (2023) como ya se mencionó, aborda estas violencias como VBG, lo hace a través de un análisis en un periodo de tiempo de los años 2013 a 2023 y, de manera general, identifica algunos retos y acciones que ayudan a mitigar la problemática, haciendo evidente las barreras estructurales, sociales y culturales de las VBG y la violencia sexual que afectan mayormente a niñas, adolescentes y mujeres de géneros diversos en los colegios públicos de Bogotá “razón por la cual este boletín se elabora en el marco del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer, el 25 de noviembre de 2023 (SED, 2013, p.3). reconociendo así la tipología y definición de algunas que integran las llamadas violencias de género.

Dentro del acercamiento conceptual elaborado en este boletín, reconoce la violencia por prejuicio que define, citando a Gómez (2007), de la siguiente manera:

Entendida como una forma de agresión basada en preconceitos arraigados en roles, expectativas y normativas de género que se alimenta de la imposición de estereotipos asociados a lo masculino y femenino. Este tipo de violencia es motivada por prejuicios hacia la orientación sexual, la identidad o la expresión de género de aquellos que desafían o no se ajustan a las convenciones sociales de género establecidas. La violencia por prejuicio (Gómez, 2007, citado en SED, 2023, p.15).

Además, este informe identifica algunas consecuencias que deja esta violencia en niños, niñas y adolescentes; tales como las afectaciones a la salud emocional, el desarraigo a la Escuela y el contexto, la imposibilidad que tienen para tomar decisiones autónomas que les permita romper el ciclo de violencia y los pactos de silencio producto del miedo o vergüenza que sienten; particularmente, establece un elemento presente y es que, los niños y hombres jóvenes en la Escuela, son quienes mayormente perpetran acciones violentas hacia las niñas; mientras que las mujeres son quienes más las padecen, sobre todo culminando su adolescencia y entrando a la vida adulta (ONU Mujeres, 2015, p.28 citado en Faur, Lavari y Iaschinsky, 2021, p. 20). Sin duda, este es un factor relevante para la investigación, ya que ratifica la importancia de promover acciones tendientes a la erradicación de este tipo de violencia en la Escuela. El sistema a través del cual se reportan y hace seguimiento a los casos de violencia en la SED y sus Instituciones Educativas, se llama sistema de alertas que se aborda a continuación.

Sistema de Alertas

Aparece el sistema de alertas como la primera fuente de información para la SED y la OBCE y es el principal apoyo para el análisis de las violencias contra niñas y adolescentes en los colegios de Bogotá; una herramienta que permite el registro y seguimiento de los presuntos casos de vulneración de Derechos Humanos, sexuales o situaciones de riesgo para las y los estudiantes.

Y es que para la atención y seguimiento de los casos que afectan la convivencia en los colegios se cuenta con la Ruta de Atención Integral estipulada por la Ley 1620 de 2013, ya mencionada, esta ruta define cuatro componentes: “promoción de derechos, prevención de vulneraciones, atención y seguimiento a casos” (SED 2023, p.18). Los dos primeros componentes deben desarrollarse de manera permanente en la Institución, “el componente de atención hace uso de los protocolos de atención integral y el componente de seguimiento está determinando según la clasificación (en tres tipos) de la situación presentada” (SED, 2023, p.18). Puntualmente, para la elaboración de este boletín, se tomó la información registrada del 2014 a 2023 en el módulo de abuso y violencias. Otra de las fuentes de información, fue el Subsistema de Vigilancia Epidemiológica de Violencia Intrafamiliar, Maltrato Infantil y Violencia Sexual, SIVIM:

Una herramienta de la Secretaría Distrital de Salud orientada a asegurar la notificación inmediata y periódica al área de Vigilancia en Salud Pública, de casos identificados y clasificados de acuerdo con la tipología de violencia definida (emocional, física, sexual, económica, negligencia y abandono) (SED, 2023, p.20).

Particularmente, en cuanto a la percepción sobre la violencia ejercida por hombres hacia sus parejas:

Se identifica que se considera “normal” o “típico” que los hombres respondan de manera violenta ante situaciones relacionadas con expectativas sobre estereotipos o normas de género. El 51% considera común que los hombres reaccionen con violencia ante el coqueteo o la infidelidad de la pareja, mientras que el 35% cree que es típico de los hombres responder con violencia cuando la pareja descuida las labores del hogar. Además, el 29% cree que es normal de los hombres responder con violencia cuando su pareja lo desautoriza o no le hace caso, y el 29% lo considera cuando su pareja no quiere tener sexo y él sí quiere (SED, 2023, p.24).

Evidentemente, dentro de la comunidad capitalina existe una absoluta normalización de las VHM, que además de preocupante, revela el claro panorama del Sistema Educativo bajo el cual se está formando a niños, niñas y adolescentes en Bogotá. Otro dato importante, arrojado por el sistema de alertas de la SED es que “entre el 2014 y 2023 se reportaron un total de 97.374 presuntos casos de abuso y violencias, de estos 52.254 (54,80%) corresponden a casos presentados contra niñas y adolescentes”, (SED, 2023, p.24); claramente, no es cuestión de percepción, es la realidad, las niñas y mujeres siguen siendo las principales víctimas de este tipo de violencias.

Similarmente, se registran unos picos importantes en el aumento de los reportes, por ejemplo: “el 2022 que pasó de 3.371 casos en 2021 a 11.292 en 2022; aumento que da cuenta del fortalecimiento de la cultura del reporte en los colegios de Bogotá” (SED, 2023, p.24). Ahora bien, frente a los tipos de violencia el siguiente dato es relevante y es que la principal violencia perpetrada hacia las niñas en el periodo analizado en el boletín es la violencia sexual “con un (36,48%), seguida de la violencia física (27,12%), psicológica (17,55%) y finalmente la negligencia (16,90%)” (SED, 2023, p.24). Claramente, este fue un dato relevante en la

configuración del problema, respecto a los prejuicios y estereotipos que existen hacia a las niñas y mujeres en la Escuela, uno de estos es la cosificación del cuerpo femenino y se observa que la principal violencia con un (38,56%) perpetrada hacia las niñas es la violencia sexual, que entre otras cosas busca ratificar el poder masculino sobre los cuerpos de las mujeres, Segato lo denominó “cuerpos femeninos como campos de batalla”, en su libro *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres (2014)*:

La violencia sexual se erige como una estrategia de combate frente al enemigo, afectando particularmente a las mujeres, víctimas de aquellos combatientes que obedecen a lo que la autora nombra como mandato de masculinidad y no es posible considerarlos hechos aislados sino objetivos estratégicos, verdaderos crímenes que no deben ser relegados. Para esta autora es a raíz de estas dinámicas, que el cuerpo femenino pasa a ser el campo de batalla donde la guerra se manifiesta (Segato, 2014, Citada en Rodríguez, 2021, p.5).

En cuanto a las edades en las que se presentan las violencias, aparece otro dato muy importante y es que del total de violencias “(52.254), el 60,76% se presentó en la adolescencia (12 a 17 años), el 34,16% en la infancia y el 5,08% en la primera infancia (0 a 5 años)” (SED, 2023, p.25). Evidentemente, el mayor porcentaje está en una etapa en la que las niñas se encuentran escolarizadas, ubicando la Escuela como un escenario prioritario en la erradicación de estas violencias. De otro lado, frente a los tipos de agresores: “el género masculino presenta una prevalencia como principal agresor de la violencia sexual con un 63,92%, siendo el compañero de colegio y el padrastro los agresores hombres que presentan mayores registros en esta violencia con un 23% y 10% respectivamente” (SED, 2023, p.28). En términos generales, este boletín siendo uno de los estudios más recientes de la ciudad de Bogotá, por no decir que el

único, dejó ver que puntualmente en los casos reportados como VBG en los colegios se presentaron de la siguiente manera:

La violencia psicológica (43,41%), seguida de la violencia sexual (27,26%), y de la violencia física (26,29%). Llama la atención que el agresor escolar (58,59%) es el que se presenta con mayores registros en las violencias psicológica, sexual y física con un (64,78%), (60,08%) y (51,20%) respectivamente (SED, 2023, p.28).

Con lo expuesto, es evidente la problemática y el panorama que vive Bogotá respecto a las VHM; ratificando así que bajo el modelo educativo presente la Escuela NO es un espacio seguro que brinde posibilidades para el desarrollo integral de las niñas y mujeres. Ahora, este boletín no recoge información sobre el reporte o denuncias frente a las violencias perpetradas por personal Docente, Directivo o Administrativo de las Instituciones Educativas hacia las niñas y adolescentes, en el que existe un agravante y son las relaciones de poder de Docente-Estudiente o Adulto-menor de edad; preocupantemente este boletín ni siquiera lo menciona a pesar de ser una realidad, presente y en aumento, en las Instituciones Educativas de la ciudad de Bogotá, no sólo públicas, también privadas; y que, han acaparado los medios de comunicación en los últimos años. Así lo registró el 22 de marzo de 2022 un medio de comunicación en Colombia: “la Secretaría de Educación le entregó este miércoles a la Fiscalía General de la Nación la información de 163 casos de violencia sexual registrados en instituciones educativas distritales, cometidos presuntamente por docentes adscritos a la entidad” (Infobae, 2022, párr. 3).

Por su parte, Idrobo (2023) para un medio de comunicación señaló que “la Procuraduría General de la Nación advirtió que, en lo corrido de 2023, los casos de violencia y abuso sexual siguen en aumento en los colegios de todo el país” situación que requiere tomar medidas urgentes para mitigar este flagelo; aunado a lo expuesto se encuentra que hay sendas dificultades

y desconocimiento en el abordaje y toma de decisiones cuando se presenta un caso de violencia en los colegios:

Un 72 % reportó dificultades para tomar decisiones inmediatas para reubicar al presunto agresor en cualquier otro cargo, lejos de sus víctimas, mientras se adelantan las investigaciones a que haya lugar. “Esta situación muestra que en la activación de las rutas de atención integral para la convivencia escolar existe una alta probabilidad de que se genere la revictimización de niños, niñas y adolescentes, en especial en los casos de violencia sexual”, concluyó el organismo de control (Idrobo, 2023, párr.6).

La problemática se hace más compleja cuando existe desconocimiento por parte de la comunidad educativa respecto a la perspectiva de género, en general, frente al abordaje y manejo de las VHM y sus rutas de atención, dado que, con facilidad se puede revictimizar y causar doble daño a las niñas y adolescentes víctimas, al no garantizar un abordaje adecuado de estas violencias desde esta perspectiva. Sumado a esto, en algunos casos, se evidencia resistencia en el abordaje del tema en las Instituciones, poner sobre la mesa (clara y abiertamente el tema) y así dilucidar las acciones necesarias para mitigar el flagelo de la violencia en los colegios, el establecimiento de esta investigación frente a la problemática de lo que se vive hoy en Bogotá y sus colegios públicos es:

La naturalización de esta problemática tiene como consecuencia dificultades en la identificación y registro de las diferentes formas de VBG en los colegios de Bogotá. Lo anterior, se ve agravado por la falta de información por parte de estudiantes, familias, docentes y directivos frente a este tema, pues, al no saber qué son las VBG, cómo se manifiestan, cómo se diferencian de los otros tipos de violencia y los impactos que generan, se dificulta la identificación en el caso en el que se ejerza o se reciba

(Secretaría de Educación, 2023, p.47).

En suma, la problemática que se vive en la actualidad en los colegios de la ciudad está desbordada, sin mayores herramientas para la atención y sanción de este tipo de violencias; por lo que se considera necesario y urgente una formación, al menos, para las y los funcionarios de nivel central que atienden y hacen seguimiento a estas denuncias; también, orientadores y orientadoras de los colegios frente a perspectiva de género y una actualización del sistema de alertas que permita distinguir las violencias basadas en género de los problemas de convivencia y, se articulen de manera inmediata con otras instituciones como la Secretaría de la Mujer, la Fiscalía, la Procuraduría, Policía de Infancia y Adolescencia y Bienestar Familiar. Indudablemente, no es una tarea fácil, pero es una necesidad que como Institución Rectora de la Educación en Bogotá garantice espacios seguros para todas y todos y, por supuesto, una vida libre de violencias en la Escuela para las niñas y mujeres.

Respuesta de la SED Ante la Problemática

Ante la problemática expuesta, la SED además de rechazar de manera rotunda las situaciones de violencia que se viven en los colegios oficiales de la ciudad, a través de su Secretaria Edna Bonilla señala que:

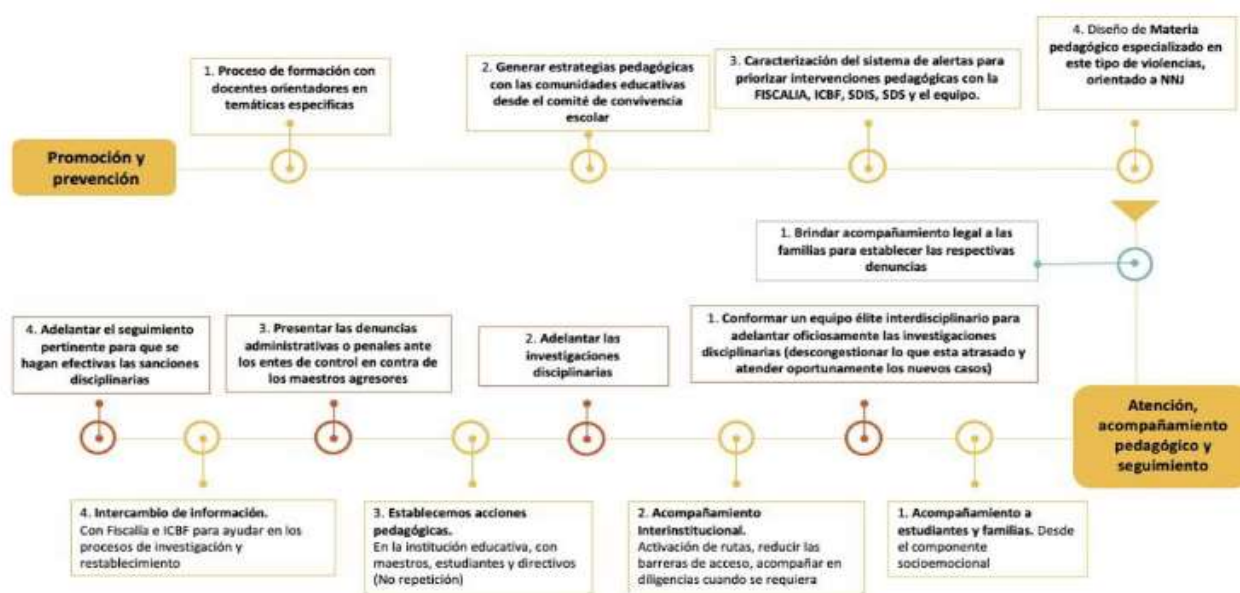
Como Secretaría no tenemos competencia sobre los procesos penales que adelanta la Fiscalía en estos casos. No obstante, dada la prioridad que tenemos sobre la problemática, hemos activado el convenio que la entidad tenía suscrito con la Fiscalía para mejorar la colaboración entre las dos entidades, particularmente con el intercambio de información, para evitar demoras y dilaciones en los procesos penales, ello en garantía del derecho fundamental de justicia (Secretaría de Educación del Distrito, 2022, párr.3).

Adicionalmente, la SED ha implementado algunas medidas, a saber:

- Se creó un equipo interdisciplinario de trabajo para atender de manera prioritaria los casos de violencia sexual que se reportan a la entidad.
- Desde 2021 se han realizado un ciclo de charlas sobre el “cuidado y protección de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes” en los colegios dirigido a rectores, rectoras coordinadores y orientadores.
- Se fortaleció el equipo de abogados y psicólogos para la oficina de Control Interno Disciplinario para darles mayor celeridad a los casos de abuso sexual en colegios.
- En el sector oficial, se vincularon 200 nuevos orientadores escolares para que los niños, niñas y jóvenes pueden denunciar. (Secretaría de Educación del Distrito, 2022, párr.6-9).

Puntualmente, frente a casos de violencia sexual la SED ha dispuesto la siguiente ruta de atención:

Imagen 2. Ruta de atención en violencia sexual de la SED



Nota: Tomado de Secretaría de Educación del Distrito (2022, párr.17).

Sin embargo, las situaciones de violencia aumentan” entre enero y marzo de 2025 se registraron 2.404 alertas de violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes en Bogotá. Lo anterior, representa un incremento de 740 casos en comparación con el mismo periodo en 2024” (Largo, 2025, párr.1); situación que ha generado críticas hacia el actual Alcalde de la ciudad Carlos Fernando Galán, ya que al parecer las medidas tomadas han sido insuficientes y los casos aumentan. La concejala Diana Diago ha denunciado que:

De los 2.404 casos reportados en los primeros tres meses del año, 2.030 ocurrieron en colegios públicos, mientras que 374 se registraron en instituciones privadas. Las edades de las víctimas también fueron detalladas: 145 casos corresponden a niños y niñas de primera infancia (3 a 5 años), 1.049 a menores en etapa de infancia (6 a 11 años), 1.175 a adolescentes (12 a 17 años) y 35 a mayores de 18 años (citada en Largo, 2025, párr.4).

Y es que, la denunciante, alude que se priorizó la entrega de material y herramientas educativas y se dejó de lado esta grave problemática, adiciona Diago (2025) que estos materiales “promueven la hipersexualización, en lugar de implementar campañas pedagógicas y estrategias integrales de seguridad dentro de las instituciones educativas” (citada en Largo, 2025, párr.6). Evidentemente, la problemática sigue en aumento y más allá de las cifras, pueden ser muchos más casos, que se quedan cortas ante la realidad por el miedo a la denuncia o los pactos de silencio presentes dentro de las instituciones; hay un vacío importante en el acompañamiento psicosocial y atención interinstitucional a estudiantes en los colegios de la ciudad.

Cabe destacar que, otras Instituciones como la Fiscalía General de la Nación también han tomado algunas medidas:

La Unidad Especial de Investigación de delitos priorizados cometidos contra la Infancia y la Adolescencia recientemente creada se logró a través de la ley 2205 de 2022, que fue

impulsada por Aldeas Infantiles SOS en Colombia y presentada a través de la Alianza por la niñez al Congreso. Esta ley es un hito para Colombia, ya que se creará por primera vez una unidad especial de prevalencia de justicia para los delitos cometidos contra niños, niñas y adolescentes (Fiscalía General de la Nación, 2024, párr.2).

Generalmente, en Colombia los procesos penales que investigan delitos contra niñas, niños y adolescentes se tardaban entre seis y ocho años, y con la creación de esta Unidad:

La Fiscalía General de la Nación tiene una sección de prevención llamada Futuro Colombia, esta sección, se debe encargar de la prevención, especialmente de la violencia sexual, contra niños, niñas y adolescentes. Movilizando acciones como recorridos por los colegios, por las juntas de acción comunal, por las comunidades. Esto antes no sucedía, pero con la resolución, la Fiscalía General de la Nación implementa con Futuro Colombia sitios de georreferenciación donde más ocurre la violencia hacia la niñez, para realizar allí programas de prevención (Fiscalía General de la Nación, 2024, párr.16).

Finalmente, hay una necesidad imperante por una mayor articulación interinstitucional que permita fortalecer la oferta de programas de prevención, atención, lo que se mencionó anteriormente como debida diligencia, en violencias y a la vez celeridad en los procesos, ya que, en casos en los que el victimario es un Docente o Directivo de cualquier Colegio, éste es temporalmente apartado de su cargo en la Institución en la que ocurrieron los hechos; no obstante, es enviado a otra Institución mientras cursa la investigación disciplinaria ante la SED y jurídica ante la Fiscalía; es decir que de hallarse culpable, fueron expuestas otras niñas estudiantes, de diferente contexto escolar, durante el tiempo que transcurrió la investigación y en la actualidad estos procesos están demorando, más o menos, más de tres años.

Pregunta De Investigación

Con todo lo expuesto hasta el momento, se plantea la pregunta y los propósitos que orientaron la investigación, a partir de las categorías de análisis: Violencia Hacia las Mujeres, VHM; Educación con perspectiva de género; narrativas; memoria colectiva y Escuela.

¿Cuáles son los aportes de la Educación con perspectiva de género, las narrativas y la construcción de memoria en el abordaje de las Violencias Hacia las Mujeres en la Escuela como un escenario de posibilidades?

Propósitos De Investigación

Propósito General

Establecer los aportes de la Educación con perspectiva de género, las narrativas y la construcción de memoria en el abordaje de las Violencias Hacia las Mujeres en la Escuela como un escenario de posibilidades

Propósitos Específicos

Identificar las realidades y necesidades frente a las VHM y la Educación con perspectiva de género en un colegio público de Bogotá.

Interpretar, a partir de las categorías de análisis, el impacto de las violencias que han sufrido las niñas y mujeres participantes a través de los recursos discursivos y las formas narrativas que utilizan en los círculos de escucha.

Fundamentar a partir del trabajo de campo un proceso de construcción de memoria colectiva en la Escuela frente a las VHM (acciones simbólicas y materiales) a partir de las narrativas emergentes.

Capítulo II. Qué Justifica la Investigación

Las instituciones educativas en concordancia con nuestro sistema educativo, están sumergidas en un modelo inscrito en el signo de la mentalidad del autoritarismo- sumisión que caracteriza a nuestra sociedad; se educa para la obediencia y subordinación a patrones culturales que evitan decidir por pensamiento propio. En este diario acontecer de las instituciones educativas, las niñas crecen con bajo autoconcepto y autoestima, cargadas de negativismo, inseguridad, desconfianza y carentes de afectividad porque no son apreciadas, aceptadas y amadas por los demás.
(Varela, 2008, p.28).

La Investigación, como ya se ha mencionado, se sustentó en la realidad que enfrenta Colombia respecto a VBG las cuales tienen como principales víctimas a niñas y mujeres y que de no ser atendidas de manera oportuna pueden terminar en feminicidios, para la CEPAL 2019:

En 2021, al menos 4.473 mujeres fueron víctimas de femicidio o feminicidio en 29 países y territorios de la región (4.445 en 18 países y territorios de América Latina y 28 en 11 países y territorios del Caribe), según los últimos datos oficiales informados por los países al Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. Esto representa al menos 12 muertes violentas de mujeres por razón de género cada día en la región (p.3).

Esta situación, según lo registrado en los últimos años en Colombia, llevó a declarar una emergencia nacional por violencia machista, por lo que desde diferentes grupos feministas y activistas de Derechos Humanos se insistió en incluir en el Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno actual, dado el panorama de violencia y feminicidios que se vive en Colombia en contra de las mujeres “pero no sólo eso, la violencia política o violencia sexual tiene cifras bastantes altas, y eso que hay subregistro porque no todas denuncian” sostuvo Laura Bonilla en el reportaje realizado por Díaz (2023) en el diario el País (párr. 3).

Además del fortalecimiento Institucional y atención con perspectiva de género por parte de las y los funcionarios, se hace necesario crear una campaña nacional de pedagogía que genere

conciencia social para prevenir la violencia hacia las mujeres. Es claro que trabajar por erradicar la violencia no es un tema sólo de mujeres, en una tarea para toda la sociedad, que para la autora “radica en educar a niñas y niños en igualdad, sin estereotipos o prejuicios” (Díaz, 2023, párr. 5).

Ya se ha dicho que las VBG se perpetran mayormente en VHM, por lo que esta investigación ubicó la Escuela como un espacio que *genera posibilidades* desde la apertura a una Educación con perspectiva de género, y que permanentemente se oriente en mitigar y, porque no, abolir el patriarcado y la cultura machista tan intrincada en la sociedad colombiana y visible en la Escuela en sexismo y sexismo lingüístico, misoginia, estereotipos que, además, se reproduce en diferentes violencias hacia las mujeres, que como ya se mencionó, de no ser abordadas a tiempo pueden terminar con la vida de las niñas o mujeres, delito que ya se ha dicho para el caso colombiano fue sancionado como Ley en el año 2015 y tipificado como feminicidio “Ley 1761 de 2015, Rosa Elvira Cely”. Ahora bien, es imperativo comprender que las VHM ocurren en cualquier ámbito, estrato social, espacio (público o privado) para la OMS (2013):

Las mujeres en todos los países, independientemente de su posición, clase social, edad, casta o religión, experimentan la violencia en prácticamente todos los ámbitos de la vida, ya sea en el hogar, en las escuelas, en el trabajo, en las instituciones de gobierno, o en tiempos de conflicto o crisis. La violencia también está presente a lo largo de la vida de una mujer, afectando a niñas y también a mujeres mayores (p.3).

Si bien cada violencia tiene formas similares de perpetrarse, es necesario abordarlas desde la raíz. Por lo que, considerar la Educación en la Escuela se consideró una manera efectiva de contrarrestar la problemática y justamente ahí, la investigación situó la Escuela como un escenario *posible para erradicar las VHM*, siendo este el segundo espacio de socialización de niños, niñas y adolescentes.

En ese sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO, y la Organización de las Naciones Unidas para las mujeres, ONU Mujeres, reconociendo esta problemática, han propuesto orientaciones internacionales para abordar las VBG en el ámbito Escolar (2019) y establecen que:

Para transformar las causas de fondo que propician la violencia, y especialmente la violencia de género, la educación tiene que cumplir un rol clave, dado que es un importante mecanismo para el desarrollo social, emocional y psicológico de las personas jóvenes, siendo tan esencial como el desarrollo de sistemas y políticas para abordar la violencia de género en el ámbito escolar. Aquello que se les enseña y cómo se les enseña a los estudiantes resulta esencial para prevenir este tipo de violencia. La existencia de planes de estudios para prevenir la violencia y promover la igualdad de género, la formación para que el personal educativo entregue herramientas para prevenir y responder a la violencia de género en el ámbito escolar y los espacios seguros donde las intervenciones co-curriculares puedan ser utilizadas son elementos que contribuyen al contenido educacional y a la entrega de mecanismos para la prevención de la violencia de género en el ámbito escolar (UNESCO y ONU Mujeres, 2019, p. 15).

Si bien la Investigación abordó principalmente las VHM, no desconoció en ningún momento que su prevención, atención y sanción es responsabilidad de toda la sociedad, no sólo de las mujeres en particular; claramente, la Educación *per se* posibilita la identificación, a muy temprana edad, de comportamientos machistas, misóginos, discriminatorios hacia las niñas y en ese sentido permite abordarlos y erradicarlos desde los primeros años de vida escolar, en los que para esta apuesta investigativa se asumió la perspectiva de género como un espacio de diálogo permanente, en donde la igualdad y la equidad entre niños y niñas, sea un principio rector;

además, de considerar que este tipo de violencias no son sólo una cuestión de género, también lo es por la diversidad de cada niña o mujer:

La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual. Todas las sociedades estructuran su vida y construyen su cultura en torno a la diferencia sexual. Esta diferencia anatómica se interpreta como una cuestión sustantiva que marcará el destino de las personas. Lo lógico, se piensa, es que, si las funciones biológicas son tan dispares, las demás características -morales, psíquicas también habrán de serlo (Glosario, 2014, p. 42).

Dicho de otro modo, acciones pedagógicas trabajadas, planeadas, sistemática y permanentemente desde los primeros años de vida escolar, a través de las cuales se potencie una sociedad más equitativa con las niñas y mujeres, y en la que se mitiguen comportamientos machistas, clasistas, racistas, prácticas sexistas, estereotipos relativos al género y la orientación sexual “son las diferencias construidas a partir del sexo por adjudicación social que devienen en ideas, sentimientos, normas y valores históricamente contruidos con una caracterización física y psicológica (Fernández, 2019, p.135).

De modo que, se promueva la perspectiva de género en la Educación escolar, con el único fin de prevenir y sancionar entre otras violencias, el acoso y la violencia sexual, una de las más presentes en la vida de niñas, niños y adolescentes. Para la Organización Mundial de la Salud, OMS, (2020):

Resulta práctico, y beneficioso a largo plazo, incluir en el plan de estudios las habilidades que permiten a los niños reconocer la violencia, mantenerse seguros,

resolver conflictos de forma no violenta, controlar las emociones, acceder a asistencia y apoyo, y ofrecer apoyo a una posible víctima de la violencia (p.25).

Adicionalmente, la investigación tuvo sus raíces en el interés de reconocer más a fondo este fenómeno llamado VHM y desarrollarlo como categoría, reconociendo que la historia de las mujeres ha estado marcada por violencias y feminicidios que se amparan en un sistema patriarcal y una marcada cultura machista, no obstante, desde la investigación se buscó ir más allá y establecer de qué manera la Educación en la Escuela abordada desde la perspectiva de género, puede ayudar a mitigar este flagelo. Se trata, en palabras de Castro (2016), “poner sobre el pupitre un tema que se debe abordar con urgencia por la responsabilidad histórica que se tiene con las mujeres” (p. 9); sustentando que “se identifican vínculos entre lo pedagógico y lo educativo para el desarrollo del sujeto, la elaboración de criterios en la generación de nuevas subjetividades y la búsqueda de una sociedad igualitaria y equitativa para todas y todos” (Castro, 2016, p. 2). Así pues, la investigación se planteó desde lo interdisciplinar que vincula la mirada social del fenómeno de VHM, las narrativas y la construcción de memoria en torno al mismo y la forma como se vienen educando a niños y niñas en su hogar (elementos antropológicos) y las propuestas que, desde la educación con perspectiva de género (enunciado como campo epistemológico y pedagógico definido) se han hecho para su lectura y análisis. En esa medida, la Investigación no estuvo inscrita en un campo de conocimiento específico, sino, en una articulación de los tres nombrados anteriormente. De modo que, el mismo fenómeno, en sí, fue enunciado de carácter interdisciplinar.

Además se convierte en un aporte al campo de la Educación que, desde diferentes grados y niveles, indaga sobre las VBG y de alguna manera se ha cuestionado sobre la pertinencia o no de las VHM como categoría de análisis y campo de investigación, en la necesidad de su

establecimiento o apertura a otras categorías: la perspectiva de género y la Escuela como un escenario que genera posibilidades para las niñas y mujeres.

De igual forma, la academia ha dejado de documentar o sistematizar procesos y experiencias desde las narrativas (historias de vida) de niñas y mujeres que han enfrentado diferentes violencias, centrándose más en las cifras, datos o estadísticas para sustentar la adopción de la Ley en el campo del derecho y de la importancia de un acompañamiento que conlleve la reparación jurídica. No obstante, para esta investigación fue imperativo reflexionar, sensibilizar y movilizar acciones para las niñas y mujeres en torno al derecho a la vida y una vida libre de violencias desde la Escuela. Particularmente, en Bogotá se vive un escenario en el que las niñas y mujeres comienzan a pronunciarse sobre las violencias de las que son víctimas, reclamando acompañamiento, prevención y reparación frente a los hechos victimizantes. Paradójicamente, se siguen registrando, casi a diario, hechos violentos; ejemplo de esta situación es la última celebración del día de la Madre en Colombia, 2023, fecha en la que tres mujeres madres de familia perdieron la vida víctimas de feminicidio :

De acuerdo con las cifras, el día de la Madre ha sido una de las fechas más violentas en el país a lo largo de los años y según el reporte de las autoridades para esta fecha en el año 2023 se registraron tres feminicidios en el territorio nacional (Noticias RCN, 2023, párr.3).

Si bien fueron hechos aislados, la forma de perpetrarse y los móviles son los mismos, hombres que consideran tener derecho a decidir sobre sus vidas, las violan para luego asesinarlas con sevicia, al sentir que perdieron el control sobre ellas:

El mandato de masculinidad es un mandato de potencia, de dominación y, en últimas, de dueñidad del grupo o del sujeto masculino que cual soberano, ejerce “poder de vida y

muerte” sobre el cuerpo de las mujeres como territorio de su jurisdicción, siendo una exhibición de potencia bélica que desmoraliza al enemigo y prueba su título masculino.

De ese modo, se hace la guerra en el cuerpo de las mujeres, es la mujer el territorio de la guerra, es el cuerpo femenino su campo de batalla (Segato, 2013, p.53).

Dicho esto, la investigación pretendió dar luces teóricas en la intrincada relación entre la forma como se ha educado y formado a niños, niñas y adolescentes, el papel de la mujer, y el derecho de algunos hombres de decidir sobre su vida (literalmente). Evidentemente, una relación social, cultural y política, que se debe revisar cuantas veces sea necesario, con el fin de alcanzar acuerdos sociales y pedagógicos que favorezcan y resguarden los Derechos e integridad de niñas y mujeres, con el fin de materializar una vida libre de violencias desde la Escuela.

Por otra parte, la investigación socavó elementos de la narrativa, dar voz para visibilizar y generar un proceso de construcción de memoria, en el campo de la Educación al plantear una **Escuela posible con perspectiva de género**; en tal sentido, la narrativa fue asumida como esa forma del relato de una mujer, en la que otras mujeres se pueden reconocer; desde su historia de vida, de las violencias sufridas, de los hechos victimizantes, del tipo y nivel del daño que ha experimentado. Evidentemente, voces que en algunos casos parecen haber sido silenciadas en discursos machistas y misóginos que las siguen culpando y cuestionando ¿qué hiciste para merecer esa violencia? discursos que exacerban pactos de silencio e impunidad producto del miedo, silencio, aislamiento social y familiar.

En este punto Mélich (2012) citado en Mazuera, Mazuera y Mahecha (2021) argumenta que “entender las narrativas de la violencia es comprender también la gramática de los acontecimientos y el lugar que ocupa la persona en esta experiencia, porque “la experiencia no es ni lo que hacemos ni lo que nos hace, sino lo que nos deshace” (p. 67).

En otras palabras, la narración de las niñas y mujeres víctimas de violencia fue una forma de emancipación al silencio, al miedo de hablar, reconocer que no fue culpable de las violencias que sufrió, quizá, uno de los pasos más importantes en su camino hacia la reparación que en la mayoría de casos es lenta o nunca llega, por lo que casi nunca logran ubicar un lugar desde donde enunciar su historia y sobre todo su futuro:

Todo el mundo tiene su propio lugar de enunciación, el cual es necesario gestionar con crítica, responsabilidad y respeto. Hay quien siempre ha podido hablar, en su nombre y en el de los demás, y hay quien habitualmente se ha visto obligado a escuchar, pero eso está cambiando en los últimos tiempos (Ribeiro, 2020, p. 58).

Además de comprender la incipiente búsqueda de justicia, también es complejo para ellas encontrar sentido frente a su pasado doloroso, el nivel del daño y posibilitar de esta manera reparación y garantías de no repetición para las niñas y mujeres de su entorno, frente a un sistema que pareciera estar hecho exclusivamente para escuchar y exaltar a hombres, el mismo que se intimida cuando una mujer abraza su historia y levanta su voz, llamándola “loca” o “histérica” o se acusa de “no aguantar nada” y la silencia diciendo “calladita te ves más bonita” o “calladita y cooperando”.

Este sistema está acostumbrado a definir todo, bloquear los espacios y las narrativas y nosotras, a partir de un proceso de descolonización, comenzamos a entrar a esos espacios, comenzamos a narrar y traer conocimientos que nunca estuvieron presentes en esos lugares, por supuesto, eso se experimenta como algo amenazador (Kilomba 2016, citada por Ribeiro, 2019, p. 11).

Respecto a la categoría de memoria y su importancia en hechos de violencia, esta investigación reconoce que no es una reflexión nueva, data de los años 70 y 80, y se ha

documentado en las voces de diversas autoras y autores que han centrado sus investigaciones y debates al respecto, brindando algunos argumentos importante; algunos se encuentran citados en el trabajo de Palacios (2017):

Desde la perspectiva de Husson (2000), “la memoria es la forma en que una colectividad recuerda su pasado y busca proporcionar una explicación al presente para darle sentido” (p. 1). Para Traverso (2007), “la memoria es una construcción, siempre filtrada por conocimientos adquiridos con posterioridad, por la reflexión que sigue al suceso, por otras experiencias que se superponen a la originaria y modifican el recuerdo” (p. 71).

De otro lado Cosci (2011), sostiene que “la memoria es la vida sostenida por los sobrevivientes, la historia es la reconstrucción siempre problemática e incompleta que acontece. La memoria tiene su raíz en lo concreto, en el espacio, el gesto, la imagen y el objeto” (p. 30). Como se observa, abordar las violencias hacia las mujeres acercándose a la construcción de memoria permite establecer la verdad y encontrar sentido en el trabajo con otras mujeres que, entre otras cosas, les permite resistir a través de acciones simbólicas, promover estrategias de verdad y no repetición, además de identificar rasgos del victimario, signos de alarma y alertas tempranas en cualquiera de las formas como la violencia hacia las niñas y mujeres se hace presente.

Adicionalmente, fue necesario reconocer que el problema no sólo responde al aumento de cifras de violencias y feminicidios hacia niñas y mujeres en la ciudad, es claro que también ha aumentado la intención de denuncia resistiendo a callar; ya se ha dicho que hoy las niñas y mujeres se sienten más seguras y motivadas a la hora de salir a denunciar y romper la impunidad. No obstante, para que no se decante esta intención, valiente y aguerrida, se deben aunar

esfuerzos de manera permanente: interdisciplinarios e intersectoriales, con acciones que las hagan sentir seguras y las ayude a vencer el miedo, con la firme intención que todas aquellas que han sufrido alguna violencia salga a denunciar y no termine revictimizada, rompa pactos de silencio, cuente su historia y le quite la máscara a su victimario. El autor, ayuda a dilucidar algunos elementos importantes en la Escuela como un escenario posible Castro (2016) propone:

1. **La Escuela como escenario:** el lugar donde se aborda el rol de género, el papel de las niñas y mujeres en la actualidad y la reproducción de estereotipos en las interacciones al interior de la Escuela. Para esta investigación, una Escuela posible para niñas y mujeres, es un espacio que las hace sentir seguras, reconocidas desde su diversidad y en igualdad de oportunidades.
2. **Las prácticas educativas Vs la relación con las violencias hacia las mujeres:** en la medida que se generen reflexiones profundas y permanentes frente a la influencia que ha tenido el machismo y el patriarcado en la Escuela y sus procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las prácticas pedagógicas implementadas. Es decir, a partir de las narrativas se generaron esas reflexiones, desde una postura crítica en la que se cuestionaron las prácticas machistas y patriarcales presentes en la Escuela, además de instar para que de manera paulatina el lenguaje presente en el currículo y sus contenidos se asuma desde la perspectiva de género.
3. **La escuela de las posibilidades en la prevención de violencias hacia las niñas y mujeres,** desde prácticas pedagógicas que favorezcan la transformación de la cultura y sociedad desde la perspectiva de género y sus avances al interior de la Escuela (p.8).

Este último, fue uno de los elementos más importantes expuestos por Castro (2016) para la investigación: dimensionar *la Escuela como un escenario posible* para la prevención de violencias, además, en la que las mujeres se sientan reconocidas, recogidas, incluidas y valoradas y puedan fortalecer su lugar de enunciación no sólo para la vida escolar, sino, para la vida en general.

Coherencia Con la Línea de Investigación

La investigación se circunscribe en la Línea de Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, aportando a este espacio de investigación en la reivindicación de los Derechos Humanos **en el propósito de reconocer la Educación con perspectiva de género** como un escenario posible para las niñas y mujeres que la habitan; y es que en la línea se ha venido cuestionando en los dos últimos años respecto a la importancia de materializar acciones que más allá del discurso y el debate, sin decir que no son importantes, generen acciones que fortalezcan el abordaje de los DDHH desde acciones que los promuevan y no sólo que los defiendan, sacarlos del discurso para materializar acciones; por lo general siempre se habla de Derechos Humanos cuando ya se han vulnerado, y con las realidades que vive Colombia es absolutamente necesario hacerlo desde la prevención y promoción. Adicional a esto, al abordar el papel de las niñas y mujeres se hizo desde el pleno reconocimiento **de ciudadanas sujetas de derecho**; además, de la importancia que se viene dando en la línea a espacios para disertar respecto al papel de las mujeres en el campo político, no desde el reduccionismo de la Ley de cuotas o el derecho al voto, sino, desde una mirada más holística de lo que implica hoy en Colombia la participación política de las mujeres, y lo retos y desafíos que esto conlleva. *Per se* para esta investigación el abordaje de la violencia hacia niñas y mujeres es un acto político y de resistencia.

Finalmente, en la línea de investigación se ha reconocido la necesidad de generar respuestas efectivas (propuestas) a los problemas en los territorios y comunidades que se hacen partícipes de las tesis doctorales, esto para no convertir la investigación en una forma más de colonizar a las poblaciones de las que se obtiene una información, sin generar respuestas a sus problemáticas, y es que, se ha discutido ampliamente que el abordaje de los Derechos Humanos reviste un completo accionar desde las realidades y en contexto, que no sólo reconozca la problemática, de nada sirve hacerlo, si a su vez no se brindan alternativas o estrategias para mitigarlas o por lo menos afrontarlas.

Por último, hay que reconocer que la línea de investigación se viene transformando y lo hace desde las reflexiones profundas que se generan entre docentes y estudiantes respecto a las temáticas de las tesis doctorales, los Estados de arte y los asideros teóricos que las conforman, una relación muy formal, que se ha dejado permear por la humanidad de cada integrante desde la riqueza de la empatía, al reconocer que más allá de doctoras, doctores, investigadoras e investigadores, hay personas con realidades, miedos, angustias y sueños por cumplir, y en ese sentido hablar de DDHH obliga a mirar al otro y otra desde otra perspectiva, una más humana en la que se abriga la posibilidad de equivocarse; lo que viene pasando en la línea resuena con lo que Freire denominó “una pedagogía emancipadora” que obliga a despojarse de los egos y de la arrogancia académica, sin perder la calidad de las disertaciones, en cambio sí, posibilitando mirar a los ojos cada propuesta e investigación con amor, con compasión y con bondad.

Esa es la Educación que necesita Colombia, hacer que las y los investigadores se enamoren de sus procesos y vayan más allá de la mera necesidad de cumplir un requisito; y en tal sentido hay que agradecer al Dr Joselin Acosta por ayudarme a encontrar posibilidades en las áridas tierras de la investigación; él ha puesto sobre la mesa en cada encuentro, la necesidad de

humanizar la Educación y me ha acompaña en la última etapa de *la Escuela de las posibilidades y amar mi proceso a pesar de mis miedos y dolores*.

Capítulo III. Estado del Arte

En la estructuración del Estado del arte se establecieron las categorías de la investigación: Violencia Hacia las Mujeres, Educación perspectiva de género, narrativa, memoria colectiva, y la Escuela; además, surgieron algunas subcategorías o ejes teóricos tales como: feminismo, género, enfoque de género, giro decolonial en la Escuela y feminismo decolonial, cada una de estas, se utilizaron como palabras clave para delimitar la búsqueda en las bases de datos y repositorios de las universidades. De tal suerte, se hizo necesario elaborar una matriz de análisis que permitiera triangular la información de cada fuente con las categorías de la investigación, esta matriz es la siguiente:

Tabla 1. Matriz de análisis documental

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO						
DATOS DE CARACTERIZACIÓN DEL DOCUMENTO / CATEGORÍAS	DATOS DE PUBLICACIÓN (Tiempo - Espacio)	TIPOLOGÍA	METODOLOGÍA (Argumentos - Propuesta)	PARTICULARIDAD DE LA INVESTIGACIÓN (qué la hace diferente)	AUTOR(S) (quienes y desde donde lo hablan)	RELACIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL (que vinculación hay entre las teorías y la categoría)
VHM						
PERSPECTIVA DE GÉNERO						
NARRATIVAS						
MEMORIA COLECTIVA						
ESCUELA						
INTERPRETACIÓN (HERMENÉUTICA)				CONCLUSIONES		HALLAZGOS RELEVANTES

Nota: Elaboración propia (2023), a partir de las categorías de la investigación.

Para ampliar y ubicar la problemática que suscitó esta investigación, se abordó el Estado del Arte que tal como lo plantea Guevara (2016) establece la concreción de los objetos de

estudio, ayudando a organizar y sistematizar mejor la información y también “permite aclarar el rumbo en medio de la desbordada cantidad de información que provee la literatura en cada tema” (p.166); por lo que para el rastreamiento bibliográfico y revisión de la literatura se tomaron documentos del ámbito internacional, nacional y local.

Así mismo, en consonancia con el planteamiento metodológico de la investigación, la configuración del Estado del Arte se realizó bajo del enfoque hermenéutico ya que “requiere de un análisis hermenéutico y crítico de su objeto de estudio para la transformación de su significado, de manera que le permita superar la visión de técnica de análisis del conocimiento investigado” (p.167).

Igual de importante es dar a conocer algunas especificidades para la triangulación de la información de cada documento con la matriz de análisis, a saber: datos de publicación, tipología de cada documento, metodología, particularidades de la investigación, autores y su relación teórica con cada una de las categorías; adicionalmente, para establecer la relevancia de cada documento y sus aportes al Estado del arte y el marco teórico se establece dentro de la matriz, el análisis hermenéutico del que se ha hablado; finalmente, se abordan las conclusiones y los hallazgos más relevantes. Los elementos más importantes que arrojó la matriz de cada documento se relacionan a continuación:

Tabla 2. *Bases de datos y repositorios consultados*

Bases de datos	No de artículos
Cielo	19
Redalyc	11
Dialnet	9
Sciencedirect	3
CNMH	6
Universidad Javeriana	3
Universidad Cooperativa De Colombia	1
UNAM	2
Universidad De Antioquia	1
Universidad San Buenaventura	1
Universidad Nacional	2
UPN	2
Universidad Pedagógica Distrital	4
Universidad De Guadalajara (CUNORTE)	2
Universidad Santo Tomás	2
UPTC	3
SED	2
ONU	2
UNESCO	1
TOTAL:	76

Nota: Elaboración propia (2024), a partir de la búsqueda de los documentos en los repositorios y las bases de datos.

Igualmente, la distribución según la ubicación geográfica se dio a nivel internacional, nacional y local, de la siguiente manera:

Tabla 3. *Distribución por países a nivel internacional*

País	No de artículos
México	8
Brasil	3
Chile	4
Argentina	3
Bolivia	5
República dominicana	4
USA	2
Europa	3
TOTAL:	31

Nota: Elaboración propia (2023), a partir de la ubicación geográfica de cada documento

Tabla 4. *Distribución a nivel nacional*

Ciudad	No de artículos
Medellín	8
Cali	8
Cartagena	2
Barranquilla	2
TOTAL:	20

Nota: Elaboración propia (2023), a partir de la ubicación geográfica de cada documento

Tabla 5. *Distribución a nivel local*

Local	No de artículos
Bogotá	25
TOTAL:	25

Nota: Elaboración propia (2023), a partir de la ubicación geográfica de cada documento

Respecto al idioma de la literatura consultada se encuentra que:

Tabla 6. *Idioma*

Idioma	No de artículos
Español	70
Inglés	3
Portugués	3
TOTAL:	76

Nota: Elaboración propia (2023), a partir del idioma de cada documento

Frente a la tipología de cada uno de los documentos consultados 32 fueron para obtener un título de Maestría o Doctorado, 33 artículos publicados en revistas científicas, 2 informes institucionales y 9 libros, se puede ver de mejor manera a continuación:

Tabla 7. *Tipología de los documentos consultados*

País	No de artículos
Maestría	20
Doctorado	12
Artículos de investigación	33
Informes	2
Libros	9
TOTAL:	76

Nota: Elaboración propia (2023), a partir de la tipología de cada documento

Violencia Hacia Las Mujeres (VHM)

En México se estima que en un día son asesinadas en promedio diez mujeres, simplemente por el hecho de ser mujer. (Inmujeres, 2020 párr 3).

Indudablemente para hablar de VHM hay que empezar por México dado que es un referente para otros países en Latinoamérica, no sólo en la lucha y erradicación de violencias, también desde los aportes teóricos y jurídicos que han hecho en este campo; por ejemplo, las antropólogas feministas Julia Monarrez y Marcela Lagarde y de los Ríos, han tenido gran protagonismo respecto al establecimiento del feminicidio, como se expuso anteriormente, no sólo en acuñar y desarrollar el concepto teórico para Centro y Suramérica, también en su despliegue jurídico en la sanción como Ley penal de delito autónomo en países como Colombia. Esto gracias a que Lagarde y de los Ríos en un trabajo mancomunado con Diana Russell y Jill Radford, traduce *femicide* a feminicidio; siendo Russel y Radford quienes por primera vez en el mundo pusieron sobre la mesa el término *de femicide* en un escenario político en marzo de 1976, durante la realización del Tribunal Internacional de Crímenes contra las Mujeres, organizado con la feminista belga Nicole Van Den Ven en Bruselas.

Consecuentemente, Lagarde (2006) no sólo fue “la primera mujer que usó el término “feminicidio” fue quien lo tradujo al español, “cuando la cifra de los asesinatos contra niñas y mujeres en Ciudad Juárez iban en dramático aumento entre 1993 y 2006” (p. 49). Por su parte, Julia Monarrez hace un despliegue teórico del concepto para entenderlo como el asesinato a una mujer por ser mujer o querer serlo; ampliando así las posibilidades a otros campos, como el pedagógico, con el fin de fortalecer escenarios y procesos con perspectiva de género, además Lagarde fue quien cuestionó la relación entre mujeres y ayudó a desarrollar el concepto de sororidad.

Dicho esto, fue necesario revisar el contexto mexicano frente a las VHM y las acciones que han desarrollado para mitigar este flagelo. Para iniciar se encontró una investigación titulada *Narrativas sobre violencia hacia las mujeres desde una perspectiva de género*, de García, Hernández y López (2022), que trazaron como propósito “el análisis de las narrativas discursivas relacionadas con la violencia de género” (p. 2). Para tales fines, las autoras y el autor se acercaron a una definición de VBG encontrando de forma similar algunos planteamientos realizados a lo largo de la presente investigación que, entre otras cosas, reconocieron como un fenómeno complejo, que se sustenta muchas veces en la desigualdad económica, los roles estereotipados sobre “lo que significa ser mujer y hombre para la sociedad y que no distingue estratos ni condiciones socioeconómicas” (Inmujeres, Instituto Nacional de las Mujeres, 2021, citado en García, Hernández y López, 2022. p.3).

En definitiva, la violencia ejercida contra las mujeres se sustenta en la desigualdad, dejándolas siempre en desventaja frente a los hombres o al amplio sentido de lo masculino, acentuando la discriminación y el dominio patriarcal sobre lo femenino. Por lo que, ONU Mujeres (2015) definió la violencia hacia las mujeres:

Todo acto de violencia de género que cause o tenga probabilidades de producir daño o sufrimiento físico, sexual o mental a la mujer; incluye las amenazas de tales actos, la coacción y la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en público o en la vida privada. Incluye diferentes formas de violencia contra mujeres y niñas, como la violencia de pareja, la violencia sexual por alguien distinto de la pareja, el tráfico de personas y las prácticas perjudiciales como la mutilación genital femenina (p. 28).

Así pues, se considera como una violación a los Derechos Humanos, que, entre otras consecuencias, limita el desarrollo personal de las mujeres, afectando diferentes esferas de su vida laboral, académica, económica, social y familiar. Ahora bien, esta investigación afirma que hablar de VBG, intrínsecamente conlleva hablar de VHM, según García, Hernández y López, (2022):

La violencia contra las mujeres, también conocida como violencia basada en el género, “es una forma de discriminación que impide que las mujeres, en igualdad con los hombres, puedan ejercer sus derechos y libertades que se establecen en el marco de los derechos humanos”. Este tipo de violencia emana de las relaciones establecidas entre las mujeres y los hombres, las cuales se dan a conocer en lo familiar, lo social y el Estado; es decir, “esta forma de violencia en sus diversas expresiones, afecta la vida de las personas en todos los niveles socioeconómicos, tanto en el ámbito público como en el privado” (Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género y el H. Congreso de la Unión Cámara de Diputados, LXI Legislatura, 2012, p.18, citado en García, Hernández y López, 2022. p.5).

Según lo dicho, la cultura patriarcal legitimó la supremacía del hombre sobre la mujer, y esto en la sociedad contemporánea ha sido reproducido por los medios de comunicación y, en la actualidad, por diferentes redes sociales; igualmente, la Escuela y las Instituciones de Educación Superior replican estas acciones. Al respecto, Lagarde y de los Ríos (2014) asegura que “la violencia contra las mujeres toma distintas formas y aristas de análisis de acuerdo con el contexto en donde ocurre y las características de las mujeres” (p.57). A modo de conclusión, estos autores encuentran que es imperativo erradicar todas estas acciones que a lo largo de la historia han confinado a la mujer en el rol de madres, esposas y cuidadoras familiares. Sin

embargo:

Esos pasajes culturales ya no son los mismos; actualmente se requieren imágenes, construcciones creativas y reales que ubiquen a las mujeres como profesionales capaces de desarrollar y poseer una visión propia del mundo en términos políticos, ideológicos, estéticos, culturales, sociales, educativos, entre otros (García, Hernández y López, 2022, p.10).

Lo anterior, se puede alcanzar desde un trabajo en la Escuela, que ayude a desmontar los roles y estereotipos de género desde una construcción social que **posibilite** el desarrollo de las niñas y mujeres en cualquier ámbito. De otro lado, Fernández (2019) en su investigación *Violencia hacia las mujeres en el lenguaje: género gramatical, estereotipos y narrativas* se interesa por “revisar el lenguaje violento hacia las mujeres de manera específica en los espacios y medios anteriores, un lenguaje que produce y reproduce la violencia cultural, simbólica, psicológica y lingüística” (p.130).

Por lo que este autor reconoce que para entender esta violencia es necesario “dos primeros acercamientos al tema de la violencia hacia las mujeres tienen que ver con el sexismo en el lenguaje y con el androcentrismo lingüístico” (Fernández, 2019, p, 132). Generalmente, asumido como un arquetipo que coloca a los hombres “como medida de todas las cosas”, *que invisibiliza a las mujeres*, o no las nombra “lo que no se nombra no existe (Lledó, 2007), y las excluye de cualquier espacio diferente al del hogar o cuidado de las y los hijos. Así que, para Fernández (2019) es necesario entender que los estereotipos, el sexismo y la misoginia atraviesan todas las formas del lenguaje y la comunicación, oral, corporal y escrita, y aparecen en las palabras las formas como se descalifican a las mujeres, comparándolas a ciertos animales.

Por lo general, este lenguaje oral y escrito, permea las acciones y se traduce en discriminación, exclusión y estigma social en contra de las mujeres que no logran cumplir con los estereotipos o se comportan de manera contraria a las imposiciones sociales, a quienes se les exige ser “políticamente correctas”. Particularmente en su investigación, este autor hace un análisis importante de las narrativas tradicionales y populares, letras de canciones, chistes y refranes que exacerban violencias hacia las mujeres y perpetúan el sexismo lingüístico y que, se han legitimado al punto de justificarlas y reproducirlas, en algunos casos, llamando a las mujeres como “locas y exageradas”; por ejemplo, investigadoras contemporáneas han planteado la necesidad de propiciar cambios en el lenguaje para nombrar a las mujeres, “aduciendo la riqueza de la lengua para adecuarse a los nuevos tiempos” (p. 141).

Todo lo dicho, debe abrir debates y reflexiones que desde el lenguaje y la comunicación erradiquen el androcentrismo y sexismo lingüístico. Dado que, a pesar de las acciones permanentes en contra de las VHM, para el autor el lenguaje sigue siendo violento, y sigue validando y perpetrando estas violencias desde el irrespeto y la discriminación de la mujer en diferentes espacios (p.142).

De tal forma, concluye que además de reflexionar, es imperante generar mayor conciencia frente a las consecuencias que trae seguir reproduciendo mensajes, imágenes y acciones sexistas; ya que, para Fernández (2019) si la violencia se aprende y reproduce en la familia y posteriormente en la Escuela “también puede desaprenderse por medio de la conciencia en unos y una educación para la paz. Educación, campañas, leyes, políticas públicas, y mucha concientización” (Fernández, 2019, p.143).

Así, Fernández (2019) encuentra necesario tener mayor conciencia del poder que tiene el lenguaje que en el día a día se escucha y se reproduce, hacerse responsable de las palabras y el

poder que tienen para las otras, niñas y mujeres, que desde allí también han sido violentadas a lo largo de la historia. Otro aspecto muy importante de México, para la presente investigación, tiene que ver con el trabajo mancomunado durante el año 2021 entre la UNESCO y el Estado mexicano en el que “se incorpora un currículo en igualdad de género en todas las escuelas desde preescolar hasta preparatoria en una entidad del Estado de México” (UNESCO, 2022).

Sin duda, este es un logro para un país con los más altos índices de VHM y feminicidios en casi todo el mundo; abre así las posibilidades desde la experiencia y la propuesta en general, en la que se ha desarrollado material bibliográfico para docentes, estudiantes y padres con distribución gratuita y que, se espera aporten a la estrategia y de tal manera “se desarrollen habilidades para construir relaciones equitativas, libres de violencia y de discriminación, y tomar decisiones informadas, libres y fundamentadas” (UNESCO, 2022). Respecto a los contenidos que apoyaran el currículo propuesto, se encuentran:

Los contenidos curriculares se construyeron a partir de los ejes de Igualdad de Género, Derechos Humanos y Cultura de Paz, y cuenta con conceptos básicos y la reflexión crítica de situaciones cotidianas para que tanto el alumnado como el profesorado reconozcan la igualdad de género como un derecho humano, comprendan la forma en la que los estereotipos de género fomentan la desigualdad, distingan, prevengan y aborden comportamientos asociados a la violencia de género y a la discriminación (UNESCO, 2022, párr.3).

De manera general, los objetivos que se persiguieron en el texto citado fueron: erradicar los estereotipos de género, el lenguaje sexista, la desigualdad, la discriminación hacia las niñas y las mujeres, en general, erradicar el machismo en las Escuelas de México; ahora bien, de seguro es una propuesta piloto, que abre las posibilidades a una educación con perspectiva de género;

además:

El Programa Sectorial de México, destinada a Promover la extensión de las licencias por paternidad, buscando que el rol y estereotipo de género en torno al cuidado y la crianza de los hijos se transforme y no impida a las mujeres directivas, docentes y administrativas acceder a otros cargos de mayor nivel, como tampoco impacte sobre el ausentismo de las mujeres en el aula” (UNESCO, 2019, p. 6).

Adicionalmente, se encuentra el Programa Sectorial de Educación de México 2013- 2018 en el que se plantea que “las escuelas deben producir aprendizajes significativos y sin estereotipos de género en todos los alumnos, desde que ingresan hasta que concluyen” (UNESCO, 2019, p. 5).

Respecto al ámbito local en VHM, Rodríguez (2021) pone al descubierto en su planteamiento la violencia que se perpetra por otras mujeres, y lo hace con una mirada desde la Escuela. Y es que, no se puede negar que las VHM no son sólo ejercidas por hombres, también por otras mujeres y esto viene en aumento, sobre todo la violencia física y psicológica, por lo que la autora hace una descripción de las narrativas de las Estudiantes respecto a la violencia en la Escuela:

Sustentadas en la vigilancia y el control del cuerpo y prácticas de hacer desaparecer a la otra usando para ello una serie de mecanismos específicos. Se narran también elementos relacionados a la configuración del cuerpo y el sujeto, la cual se ve determinada por el lenguaje y pasa a ser mediada por modos de subjetivación a través del cuerpo (p. 6).

De manera generalizada, las mujeres ven en otras mujeres una rival, una enemiga, una competencia que hay que quitar, eliminar o invalidar de diferentes formas y, es tan compleja de abordar esta violencia, porque si la violencia ejercida por los hombres se ha naturalizado y

legitimado, la que se perpetra entre mujeres en aun más invisibilizada y es asumida como “problemas personales o de faldas”, cuando en realidad existe allí una violencia que de manera sistemática conlleva al aislamiento, el silencio y la exclusión de mujeres, máxime si la otra mujer es negra, indígena, no heterosexual, campesina o de periferia, es decir más allá del género, otras características “las estudiantes buscan detalles en las compañeras como la apariencia física, la forma de comportarse, el origen social o su desempeño académico, para convertirlos en objeto de crítica y sarcasmo en la intimidad de su grupo de amigas” (Rodríguez, 2021, p. 21).

Así pues, Rodríguez (2021) en torno a este fenómeno ha identificado la Escuela como uno de los espacios con mayor ocurrencia de este tipo de agresiones “niñas rasguñadas en sus rostros, brazos, piernas; golpeadas violentamente, denigradas en su buen nombre a través de escritos en los muros y paredes” (Fonseca y Soler, 2011, p. 137). Es la descripción de las relaciones entre mujeres estudiantes que hacen los autores durante el periodo comprendido entre el 2009 y 2011 al interior del Colegio INÉM Santiago Pérez (citado en Rodríguez, 2021, p. 19).

Posiblemente, en la máxima expresión del patriarcado, las mujeres no luchan contra este sistema, sino que luchan entre ellas, como si las otras fueran sus enemigas, otras que también han sido oprimidas y excluidas; un panorama que encrudece la violencia al interior de las Escuelas y que es necesario abordarlo y reconocerlo.

Para finalizar, conviene precisar sobre la violencia simbólica entre la dominación masculina propuesta por Pierre Bourdieu:

y el mandato de masculinidad de Rita Segato y la forma como lo analizan y entienden estos dos autores, tanto Bourdieu como Segato explican y entienden las prácticas violentas hacia las mujeres. De un lado, Bourdieu cuestiona cómo las mujeres y los hombres interiorizan su argumentación simbólica, el sentido y el significado de naturalizar la subordinación de las

mujeres creando relaciones de desigualdad; de otro lado, Segato alude la forma cómo los hombres imponen acciones de violencia; su imagen de hombres (machos, varones) que tienen el deber, a la vez la autoridad, de educar y corregir a las mujeres y la manera cómo esto afirma y valida su hombría ante sí mismos y las demás personas:

Por un lado, Bourdieu dilucida las maneras de operar de la violencia simbólica y la asimilación y reproducción del habitus, principalmente en las mujeres. Por otro, Segato, revela cómo se construye la eficacia del patriarcado, cómo es que se configura, cómo opera la violencia en los varones violentadores, y cómo esa violencia es un código de comunicación tanto entre los hombres integrados al pacto que sella el mandato de masculinidad como para el resto de las personas (Martínez y Solís, 2021, p.169).

De esta manera, Bourdieu ha centrado su interés en saber cómo las personas aceptan y reproducen el orden social, reconociendo que “un orden social desigual, injusto, de subordinación y dominación legitimado, conocido y reconocido, que niega y reniega a las personas y que se mantiene a lo largo del tiempo requiere de una explicación” (Martínez y Solís, 2021, p.173); demostrando así que una de las maneras para entender las prácticas violentas está en “indagar en el proceso mediante el cual las personas legitiman el orden violento y, con ello, tanto dominantes como dominados lo conocen y lo reconocen” (Martínez y Solís, 2021, p.173).

Es decir que, en la medida que se validan y legitiman las relaciones de poder, de alguna manera, las personas están aceptando mantener la desigualdad, la exclusión, en términos generales, las situaciones de violencia. Ahora, Bourdieu reconoce que “participar en este acto de conocimiento y reconocimiento no es una práctica completamente consciente, más bien es un acto irreflexivo que involucra poder” (Martínez y Solís, 2021, p.173). Es claro que la mayoría de personas intentan entender la violencia para encontrar otras formas para no seguirla

reproduciendo, no obstante, afirma Bourdieu que “si desconocemos los principios prácticos mediante los cuales, de manera personal, conocemos y reconocemos relaciones agresivas, no podremos avanzar hacia enfrentar de la mejor manera nuestra situación actual” (Martínez y Solís, 2021, p.173), encontrando que es el campo simbólico en dónde se desenvuelve y acentúa el poder y esto se hace evidente en relaciones de oposición “la relación (y posición) de lo femenino/masculino es una operación fundante y genética de la sociedad, que se desenvuelve en términos simbólicos y cobra eficacia en tanto legitima el orden dominante (político) de la sociedad androcéntrica” (Martínez y Solís, 2021, p.174).

Por su parte, Rita Segato considera que la estructura de la violencia hacia las mujeres se ha fundamentado en el cuerpo, quizá el elemento más expresivo de esa violencia y desde ahí, se ha llegado a configurar y dominar el pensar, actuar, desear y sentir a las personas, en palabras de Martínez y Solís (2021) “cuyo eje principal es la oposición entre las posiciones de lo masculino y lo femenino” (p.176), justamente esta es la razón para que en Latinoamérica no se pueda distinguir entre raza y género, siendo el género para Segato, la escuela de todas las violencias: “esta estructura de género, desecha, vuelve residuos todo aquello que confronta e interpela al “ethos” patriarcal, a lo masculino” (Martínez y Solís, 2021, p.177).

De modo que, los hombres se sujetan a lo que se les exige, socialmente y lo interiorizan a tal punto que no llegan a considerar su actuación ante lo femenino como violenta; para Segato es el resultado histórico en los que se ha afirmado la estructura de género:

Esta estructura impone al mundo una ordenación jerárquica y contiene la simiente de las relaciones de poder en la sociedad. Los géneros constituirían, desde este punto de vista, transposiciones del orden cognitivo al orden empírico. Podría decirse que la estructura, a partir de la primera escena en que participamos (la escena familiar —o sustituta—

primigenia, no importa la cultura de que se trate o el grado de desvío en relación con el patrón social vigente en una cultura particular), se reviste de género, emerge en caracterizaciones secundarias con los rasgos del hombre y la mujer o con los gestos de la masculinidad y la feminidad en personajes dramáticos que representan sus papeles característicos (Segato, 2010, p.55).

Así pues, el género, ha determinado los elementos que distinguen lo femenino de lo masculino y en tal sentido se ha orientado, casi que impuesto, la forma de relacionarse entre personas, y de esta manera lo simbólico, lo que subyace al discurso, evidencia la forma como los pueblos y sus comunidades revisten los femenino y lo masculino; por lo que:

La dimensión simbólica o lo simbólico de la construcción del género, refieren a una conjunción de la dimensión objetiva y de la subjetiva: condiciones sociales y pensamientos, acciones, percepciones y emociones (disposiciones) en donde el cuerpo es fundamental para su articulación (Martínez y Solís, 2021, p.181).

De ahí que, para Segato el cuerpo es el territorio en dónde se establecen el poder en las relaciones de género, concomitantes a lo simbólico haciendo parecer normal y legítimo la violencia patriarcal, afirmando el mandato de lo masculinidad sobre lo femenino; la autora sustenta que esto ocurre bajo dos horizontes el vertical y horizontal; el primero tiene que ver con la dominación masculina sobre las mujeres, “una interlocución directa entre el agresor y la víctima” (Martínez y Solís, 2021, p.181). Mientras que, el horizontal hace referencia a la interacción comunicativa, lenguajes cifrados, entre hombres que ratifican su virilidad; en la que es casi un requisito demostrar su hombría, hacerlo visible, a partir del eje vertical, la subordinación de lo femenino.

Consecuentemente, para Bourdieu el honor del hombre se erige en la medida que se

exhibe “el hombre que es verdaderamente hombre” (Bourdieu, 2000, p.24) y en tanto Segato amplía esa necesidad de extender esa exhibición, como poder y fuerza dominante, para sí mismo y sus pares, y lo consigue, adueñándose de los cuerpos de las mujeres “el mandato de masculinidad se exhibe mediante la potencia “sexual, bélica, política, económica, intelectual y moral” (Segato, 2018, p.44). En este punto, difiere Bourdieu, respecto al cuerpo considerando que en sí mismo no es el componente fundamental en el que opera la dominación “no es el cuerpo biológico el que hace la diferencia y posibilita la dominación masculina, sino es el entramado de los poderes simbólicos que sexualizan la sociedad exigiendo sumisión y cumplimiento hacia la perspectiva y división del mundo androcéntrico” (Martínez y Solís, 2021, p.184).

Perspectiva De Género

Para hablar de perspectiva de género, Argentina ha sido un referente a nivel latinoamericano por la importante militancia en movimientos feministas y logros que desde allí se han alcanzado para las niñas y mujeres en diferentes ámbitos, entre otros el Educativo; en 2020 un grupo de docentes Chantefort y Scherbosky (2020), desarrollan una investigación titulada *perspectiva de género en la formación docente. Un espacio de des/encuentro*, se propusieron indagar los supuestos teóricos y prácticos presentes en la formación docente, particularmente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, con relación a la ausencia y/o presencia de la perspectiva de género según los abordajes que han explicitado:

Buscamos generar espacios para propiciar una perspectiva de género desde una mirada crítica y situada en Norteamérica, con el propósito de deconstruir presupuestos y prejuicios presentes en posicionamientos clásicos, tradicionales y conservadores que funcionan en detrimento del respeto por los Derechos Humanos fundamentales

(Chantefort y Scherbosky, 2020, p. 239).

Específicamente, las investigadoras lograron desarrollar talleres de formación con perspectiva de género para las futuras maestras y maestros, tratando de de-construir estereotipos de género en las diferentes prácticas docentes, cada uno de los talleres iniciaba con preguntas orientadoras, que invitaban a reflexionar sobre el rol impuesto desde el género y la forma como esto, suscitaba diferentes violencias y el nivel de conciencia que se alcanzaba frente a estas; siguiendo a Judith Butler, las autoras plantean que:

Si se acepta que la socialización escolar constituye un importante proceso de generalización, se comprende que el género opera como un significante de distribución social binaria y jerárquica de potencialidades, expectativas, atributos desarrollados por los seres humanos. Ni simple remisión al reino de la naturaleza, ni pura determinación sociocultural y tampoco mera creación de una individualidad singular. Contra esa supuesta naturaleza es que debemos encarar nuestros esfuerzos, para dejar de pensar en términos dicotómicos, para dejar de pensar las niñeces como sujetos pasivos y maleables (p. 243).

De este modo desde su investigación buscaron analizar a través de que estrategias se puede consolidar en la pedagogía cotidiana, la consideración del cuerpo como “naturaleza pre-discursiva, sin significaciones previas, sin andamiaje cultural, lo que perpetúa la relación un cuerpo-un género-una sexualidad normal” (p. 244). Otro aspecto importante es el que las llevó a considerar las acciones que se desarrollan a diario en los colegios: tareas, juegos, lenguaje, cuentos y lecturas dentro de la cotidianidad escolar que, según la investigación citada, tienden a:

Relegar a las mujeres al extremo identificado con la debilidad, la pasividad, la dependencia, la motricidad fina, la delicadeza, mientras que desarrollan en los varones

capacidades vinculadas a ser independientes, tener iniciativa, personalidad, gusto por la aventura, todas cuestiones importantes para la vida productiva y esenciales para promover liderazgo (Chantefort y Scherbosky, 2020, p. 245).

De manera similar, Brasil tiene una fuerte militancia de movimientos feministas, no obstante: “Brasil tiene indicadores alarmantes sobre los asesinatos de mujeres. Según datos recopilados por Waiselfisz (2015) en un estudio hecho en 83 naciones, este país ocupa el quinto puesto en el ranking de homicidios de mujeres en el ámbito internacional” (citado en Souza y Antunes, 2018, p. 21).

Bajo ese panorama, cobra importancia un estudio llevado a cabo por la «Fundação Perseu Abramo y el Serviço Social do Comércio (Venturi y Godinho, 2013) señala que “cinco mujeres son golpeadas cada dos minutos en Brasil” (citado en Souza y Antunes, 2018, p. 21).

Consecuentemente, Brasil ha gestado procesos jurídicos muy importantes, además de la Ley de feminicidio, que se sancionó casi al mismo tiempo que en Colombia en el 2015, se encuentra “la Ley Maria da Penha de 2006” que busca erradicar las VHM prevenirlas y sancionarlas; ella, María de Penha, una mujer que en medio de una cultura machista, tan arraigada, logra obtener un Máster siendo sobreviviente a dos tentativas de feminicidio que, entre otras consecuencias psicológicas, la dejan postrada en una silla de ruedas, el victimario era su pareja. Ahora, lo realmente extraordinario es que María de Penha está viva; sobrevivió para contar su historia, valientemente ha dado una lucha incansable por hacer justicia, no sólo en su caso, sino para todas las mujeres en Brasil y el mundo; inspirada, según su relato, por sus tres hijas y con la única intención que su historia no se repitiera, ni en sus hijas ni en otras mujeres.

Además, su historia es conocida gracias a que decide escribir un libro, una obra titulada *Sobrevivi posso contar* y de esta manera logra llegar a la Corte Interamericana de Derechos

Humanos, develando que:

Los procesos sociales y políticos que habilitaron la existencia de esas leyes ciertamente se prolongan hasta el momento actual, ya que su aplicación implica cambios de comportamiento en los operadores jurídicos, así como en un conjunto de acciones que involucran al Estado sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto y a diferentes actores sociales (Souza y Antunes, 2018, p. 20).

En este punto, Souza y Antunes (2018) indagan respecto la capacidad que tienen los medios de comunicación para incorporar controversias que circulan en la esfera pública (p. 19). Y es que, frente a este panorama tan alarmante, se han desarrollado algunas acciones que buscan frenar este flagelo y su impacto, algunas concentradas dentro del Plan de Políticas para las Mujeres (PNPM, 2004), que en el área de Educación buscaban la inclusión de la temática de género y de violencia contra las mujeres en Brasil:

Dirigidas a la promoción de acciones para la equidad de género, raza, etnia y orientación sexual; la ampliación del acceso a la educación infantil (guarderías y preescolar); promoción de la alfabetización y ampliación de la oferta de enseñanza básica para mujeres adultas y de la tercera edad, especialmente negras e indias; valoración de las iniciativas culturales de las mujeres y, finalmente, el estímulo a la difusión de imágenes no discriminatorias y no estereotipadas de las mujeres (Cerqueira, s.f, p. 54).

De modo que en Brasil se han venido incorporando, desde la Secretaría de Educación y el PNPM, de manera paulatina y permanente, programas dirigidos a comunidades académicas que garanticen la inclusión de género, no obstante, la autora reconoce que se han dado de manera tímida y a pesar de años de esfuerzos por su implementación, su impacto no logra mitigar las

VHM y las cifras siguen siendo alarmantes y preocupantes, al respecto, la UNESCO (2019) reconoce que:

En materia de currículo, en cambio, se alude a la dificultad de modificar las prácticas profesionales con perspectiva de género, en tanto persiste un currículo oculto sexista y estereotipado, y se destaca tanto la diferencial atención de parte de los docentes como las diferentes expectativas entre varones y mujeres (p.4).

En ese sentido, la UNESCO (2019) encuentra que, en esta apuesta tan importante desde la revisión que ha realizado a los planes de estudio y los planes orientados a reducir las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres, la perspectiva de género ha ingresado a la Educación bajo las siguientes perspectivas, cómo principio rector se encuentra:

“Transversalizar” el enfoque de género así que “se promueve considerar la perspectiva de género durante el diseño, la implementación y la evaluación de las estrategias nacionales de desarrollo, las políticas y las intervenciones orientadas a garantizar el derecho a la educación” (p.4).

Consecuentemente, la intención de “*transversalizar*” la perspectiva de género conlleva la elaboración de material pedagógico que oriente las prácticas educativas, hacer modificaciones al currículo “la incorporación de contenidos relacionados con la educación sexual integral y la promoción de prácticas pedagógicas respetuosas de las diferencias entre géneros y orientadas a cuestionar estereotipos” (UNESCO, 2019, p.5), con una apuesta muy importante “eliminar el uso de lenguaje sexista en los textos y materiales educativos” similar al caso México, mencionado anteriormente. No obstante, para la presente investigación, se encontró un riesgo importante en la intención de transversalizar la perspectiva de género, ya que no se trata de “adicionar algo” al currículo, como le faltara algo y que termine perdiendo su sentido real y se convierta en una guía

o cartilla más por diligenciar. No se trata en poner o agregar algo faltante, es más bien darle sentido desde otras perspectivas, en esa línea Ramírez (2017) sostiene que:

En la escuela el currículo va más allá de incorporar o “transversalizar” el enfoque de género, pues con ello podría asumirse que existe un currículo al que hay que agregarle algo que no tiene, lo cual puede derivar en un ensamblado de aspectos del currículo sin conexión conceptual o filosófica entre ellos, además de sugerir que lo existente del mismo no contiene elementos a modificar (p. 31).

Evidentemente, el proponer una educación con perspectiva de género, va más allá de transversalizar, hacer una actividad semanal, llenar una cartilla o un libro, sin mayor significado; por el contrario, se espera algo más profundo: una transformación en las prácticas pedagógicas que orienten el desarraigo machista y patriarcal tan presente en la Escuela en Colombia, en palabras de la autora, implica:

La evaluación de todos los componentes de los procesos educativos en todos sus niveles y modalidades, de las concepciones filosóficas y epistemológicas que les sustentan, de los contenidos, esencia y procedimientos de las disciplinas y temas de formación, y de las prácticas pedagógicas, a la luz de los propósitos de las políticas públicas sobre la mujer y la equidad de género, es un campo que atañe a lo que en conjunto se denomina transformaciones curriculares para la equidad de género (Ramírez, 2017, p. 32).

Consecuentemente, debe generar reflexiones desde los espacios de narrativas, círculos de escucha y de tejer la palabra, una apuesta integradora y multicomponente, que en algún momento logre involucrar a toda la comunidad académica, pasando por todos los grados desde preescolar hasta la media; padres, madres, cuidadores, docentes, estudiantes, directivos y directivas, el entorno inmediato al colegio y los estamentos institucionales; cuestionar cuantas veces sea

necesario los sistemas de dominación y las relaciones de poder tan presentes en la Escuela, desde una apuesta emancipadora y de alteridad, relaciones más justas y equitativas para niñas y mujeres. Con todo esto, se ha sugerido eliminar clases de historia en las que el papel de la mujer es relegado o estereotipado al confinamiento del hogar y el cuidado, “la mujer bondadosa y correcta” en diferentes ámbitos. Además, según la UNESCO (2019) es necesaria la sensibilización y capacitación de las comunidades académicas en general; por ejemplo, una de las mayores problemáticas en Colombia y en países latinoamericanos, es que se adolece de profesionales que conozcan sobre perspectiva de género; así, desnaturalizar los roles y estereotipos, aportar a la prevención del acoso y la violencia; al igual es necesario tomar en cuenta “las personas del colectivo LGBTI, incluyendo herramientas para el manejo de situaciones de vulneración de derechos y protocolos que sistematicen los pasos a seguir en las instituciones escolares” (UNESCO, 2019, p. 5).

Así mismo, una educación con perspectiva de género, continuando con la UNESCO (2019), debe garantizar procesos de equidad e inclusión en los espacios educativos, la desigualdad de oportunidades entre géneros se articula y potencia cuando se cruza con otros factores de desigualdad; por ejemplo, la UNESCO alude la importancia de tener en cuenta a las mujeres que habitan el campo o las áreas rurales, las mujeres indígenas y por supuesto las mujeres afrodescendientes, además “las expuestas a carencias materiales persistentes y las embarazadas constituyen, entre otros, subgrupos particularmente desfavorecidos dentro del colectivo de mujeres” (p. 5).

Por lo tanto, es necesario promover planes curriculares que “desde la perspectiva de género, sean sensibles a la heterogeneidad de situaciones en que se encuentran las mujeres latinoamericanas” (UNESCO, 2019, p. 7) claramente la violencia hacia la mujer es mucho más

que una cuestión de género.

Por último, se reconoce que en Brasil el Plan Nacional de Educación señala “estimular la participación de las mujeres en cursos de posgraduación, en particular, en aquellos ligados a las áreas de ingeniería, matemática, física, química, informática y otros campos de las ciencias” (UNESCO, 2019, p.8), campos antes inexplorados por mujeres, que, si bien vienen teniendo mayor protagonismo siguen existiendo brechas importantes.

Respecto a la perspectiva de género en el ámbito local, se encuentra una investigación realizada en la Universidad Santo Tomás en el año 2018 titulada: *Yo soy tú, tú eres todos. Somos letras vivas en movimiento: un acercamiento lúdico infantil en perspectiva de género* (Jiménez, 2018), que toma como eje central el tema de género, a fin de “reflexionar críticamente para construir pedagogías que propicien el autoconocimiento de la subjetividad y el debate frente a algunos de sus flagelos, a fin de valorar y respetar la vida desde la niñez” (p.1). en tal sentido, la autora reconoce que, de no visibilizar a las víctimas, no es posible hablar de paz, además cita algunos casos de feminicidios, tan aberrantes como desgarradores:

Juliana Andrea Samboni Muñoz (Caracol, 2016), niña de origen indígena y humilde, menor de 7 años, secuestrada, torturada, violada y asesinada el 4 de diciembre de 2016 por el acaudalado arquitecto Rafael Uribe Noguera en una zona de Chapinero alto en Bogotá; Sara Ayolima Salazar Palacios (Espectador, 2017), niña de 3 años abusada física y sexualmente por su padrino Edilberto Rojas Torres en complicidad con su madrina, Ángela Yohana Guerra Ureña y las autoridades locales, en la vereda El Palmar, de Armero Guayabal norte del Tolima (citado en Jiménez, 2018, p. 2).

Lo que llama la atención es que todas estas víctimas eran niñas y previo a su feminicidio sufrieron violencia sexual y física; es decir, hay patrones comunes entre sus victimarios, mismas

formas y prácticas de causar dolor. Igualmente, la autora menciona lo complejo que es hablar de género en Colombia, las barreras que se enfrentan al hacerlo y al tratar de desarrollar acciones orientadas a la igualdad de género. Scott (1990) planteó frente a la definición de género:

Impuesta sobre un cuerpo sexuado, palabra limitada a la práctica, a los roles y a la diferencia sexual, pero, su uso es mucho más amplio, pues se refiere a estructuras e ideologías que afectan a los niños, las familias, los contextos y la sociedad en general (p.23).

En términos generales, hablar de género debe permitir un impacto mayor en todas las esferas de la humanidad, máxime que si los adultos apenas empiezan a elaborar constructos que permean sus prácticas, para las infancias es un camino entero por construir, “y lo que se comprende, tiende a reproducir las nociones que encuentran en su contexto inmediato” (Jiménez, 2018, p. 5); por lo general esos contextos, dan cuenta de machismo, lenguaje sexista y prácticas estereotipadas y esto conlleva argumentar a la autora que educar con perspectiva de género permitirá mitigar las problemáticas sobre todo en el proceso de construcción de la personalidad de niñas y niños, procurando erradicar la desigualdad, los estereotipos, el sexismo y esto aportará a que los saberes en la Escuela dejen de ser androcéntricos.

Por su parte, Lagarde (1996) frente a la perspectiva de género indica que “uno de sus fines es contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres”. (p.13). Claramente para la antropóloga mexicana, el género es “más que una categoría sociocultural, es una teoría que abarca categorías, fenómenos históricos, interpretaciones construidas en torno al sexo, relaciones, experiencias de vida, éticas, estéticas, políticas” (citada en Jiménez, 2018, p.6). Al respecto Trimiño (2014) defiende que:

A pesar de que en la actualidad en la mayoría de los países occidentales las mujeres han ingresado a todos los niveles de la educación, incluida la universidad, en la segunda década del siglo XXI a ellas y a los hombres se les continúa educando dentro de parámetros patriarcales, que otorgan una mayor jerarquía a lo masculino, lo que se expresa a través de las relaciones de género (p.49).

Así pues, coinciden las autoras al afirmar que el sistema educativo sigue tejiéndose desde un modelo netamente androcéntrico, a pesar de las nuevas corrientes y propuestas académicas, investigativas y jurídicas, no se ha logrado abolir en su totalidad; por lo que sigue teniendo una fuerte presencia la educación diferenciada para hombres y mujeres, no igualitaria. En este punto, es importante ubicar algunas autoras que han encontrado limitaciones frente a las posibilidades de hablar de perspectiva de género.

Por ejemplo, Simone de Beauvoir, en su libro *El segundo sexo* (1949) explica “cómo son socializadas las mujeres para que asuman determinados roles subordinados en las sociedades occidentales” (citado en Trimiño, 2014, p.59). Mientras que Judith Butler cuestiona la idea de que “el género sólo es construido culturalmente, pues entonces parecería que la cultura también se convierte en destino, en una especie de determinismo social” (citado en Trimiño, 2014, p.60).

De modo que, para la presente investigación un niño o niña no nace débil o machista, es la familia, la Escuela y los primeros espacios de socialización como el barrio, el lugar dónde crece, los que instalan en las infancias todo un sistema de creencias, prejuicios, lenguaje sexista y demás, por lo que aprovechando la credibilidad de la Escuela desde su labor pedagógica “se pueden introducir reflexiones de cambios al interior de las prácticas familiares, por medio de las actividades que realizan con acudientes o comunidad general” (Castro, 2016, p.107).

Hay que reconocer que la familia es un aliado importante en la erradicación de las VHM, desde un trabajo articulado y mancomunado, en donde se promuevan cambios en las dinámicas y de crianza en los primeros años de vida “las pautas de crianza de los padres son decisivas para la construcción de la subjetividad de género, al igual que su situación económica, la edad y el manejo de las emociones y los afectos” (Jiménez, 2018, p. 9).

Por lo que la autora en su investigación refiere una deuda histórica con la Educación en Colombia y una intervención tardía en los espacios escolarizados desde la perspectiva de género; esto puede deberse a que es un proceso a largo plazo, que requiere vincular diferentes instituciones y disciplinas, en general, se hace imperativo que el sistema educativo repiense a la Escuela y acabe con ese modelo de enseñanza y aprendizaje androcéntrico y se transforme en un espacio en el que se aporta a la construcción de estrategias para la vida, se potencia la construcción de autonomía e identidad, y además en donde se valora la diferencia y la diversidad que existe en los territorios y sus comunidades, por lo tanto la Escuela debe promover permanentemente el reconocimiento de la mujer y el aporte que ha hecho a la construcción y desarrollo de esos territorios. Argumenta Castro (2016):

Educar para que los niños y las niñas sean sujetos y sujetas de derechos, conscientes de las capacidades humanas, que construyan una identidad que no sea permanente en el tiempo, sino que se permitan cambiar y re-construir a partir de la autocrítica, desde el reconocimiento de sus derechos (p.109).

En otras palabras, visionar la Escuela como un espacio que posibilita nuevas formas de relacionarse a hombres y mujeres, niñas y niños, basados en la igualdad y la equidad. No se trata de exigir más derechos para las mujeres, este es el argumento con el que se ha tratado de

deslegitimar el feminismo; sino, se refiere al goce pleno de los derechos que a las niñas y mujeres les fueron arrebatados y que sólo a través de sus luchas, militancia y los movimientos se han reconfigurado, y sin duda, por medio la Educación se pueden potenciar; aprender, para algunos casos, y desaprender, para otros y así “si se desea construir sociedades más equitativas e incluyentes, sin duda ella debe integrar la perspectiva de género e impactar desde la niñez, de esta manera se garantizará un futuro con menos feminicidios” (Jiménez, 2018, p.15) y por supuesto de menos violencias hacia las niñas y mujeres.

Narrativas

Traer las voces de otras, tejer espacios, narrativas que nos permitan abrazarnos, abrigarnos y reconocernos en medio otras voces, voces de resistencia; resistir a decantar, resistir a que nuestras hijas y hermanas repitan las historias de violencias, discriminación, miedo y silencio y es que calladas nos quieren, pero la resistencia nos ha llevado a levantar la voz, contar la historia y espantar al miedo y al dolor....
Autoría propia (2023)

La presente investigación centró su interés en reconocer las narrativas de niñas y mujeres en la Escuela, el acto de narrar “contar la experiencia” (Ripamonti y Boggia, 2023) que abiertamente “implica plantear que la experiencia (nos) importa, y que nos hacemos cargo de estas características, entre ellas, que no es la misma para todos (singular), que pertenece al orden de lo incapturable” (p.18); en otras palabras, alejarse de la objetividad y acercarse a lo subjetivo de su relato; y es que, esa realidad puede estar cargada de dolores, traumas, emociones, sentimientos y anécdotas que hacen parte de sus historias de vida que, indudablemente ayudan a humanizar y empatizar con otras mujeres, oyentes y narradoras, que se validan y *abrigan* entre sí; por lo que su historia deja de ser una más y se convierte en un espejo en el que se puede reflejar cada una.

Desde los planteamientos de González (2019) “las narrativas de las mujeres —y el propio acto de narrar— son entendidas también en su dimensión política, en el marco de disputas

de sentidos en los planos personales y político-sociales” (p. 278). No tan ajeno al acto de narrar, se encuentra el romper pactos de silencio como una acción emancipadora, que abre posibilidades de agenciamiento y enunciación para las mujeres que se atreven a levantar su voz, rescatan otras voces e historias y en juntanza abrigan posibilidades.

Como respuesta, “se propone la idea de la actuación humana como inherentemente situada, mediada semióticamente, en escenarios de interacción social, y con la capacidad de transformar la realidad y al mismo sujeto que actúa” (Rosa y Valsiner, 2018). Desde Ahí, justamente ahí, se ubica la presente investigación: transformar la realidad, lo cual conlleva a encontrar elementos de la narrativa que les permitan sentirse reconocidas, acogidas y abrigadas en las palabras e historia de otras niñas o mujeres:

La experiencia narrada (el ejercicio de hacerlo y compartirlo) puede transformarnos. En cada narración se despliega un nudo experiencial (ligado a intentos, ensayos, emergencias, disloques, interrupciones, riesgos, sorpresas) en un espacio y tiempo específico, conformado por una praxis social e histórica, de la que podemos trazar un recorrido genealógico (Ripamonti y Boggia, 2023, p. 19).

Al respecto, Joan Scott reconoce que no es lo que “fundamenta lo conocido, sino aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento. Pensar de esta manera en la experiencia es darle historicidad a las identidades que produce” (citada en Ripamonti y Boggia, 2023, p.20). Dicho de otra forma, Scott encuentra la necesidad de reflexionar críticamente sobre la historia, como una manera de “dar historicidad a la experiencia” (Ripamonti y Boggia, 2023, p.20), las autoras citando a Scott reconocen que esto no es fácil, en tanto implica:

Mostrar las complejas operaciones a través de las cuales asumimos, aceptamos,

resistimos o impugnamos cualidades, roles, funciones, normas o las instituciones mismas de las que somos parte. Por eso la experiencia no es algo que esté ahí, de forma estable, natural, sino acontece, emerge y podemos contar una historia sobre ella, pero también es posible que sea aquello de lo nunca se habló (p.21).

Seguramente, para muchas mujeres eso que nunca habló, que ha callado, conlleva traumas, dolores, miedos, vergüenza y daños emocionales, las verdaderas razones de su silencio. Frente a la importancia que cobra la narrativa en su investigación, Rodríguez (2021) citando a McEwan y Egan (1998) afirma que:

A partir de las narrativas es posible analizar la concepción de un fenómeno en un grupo social, es decir que resultan ser un medio para indagar sobre el contenido del fenómeno mismo. De acuerdo con los autores, las narrativas componen un marco desde el cual se producen los discursos sociales, el pensamiento y el reconocimiento del sujeto (p. 13).

Tal como lo planteó la presente investigación, fue imperativo propiciar estos espacios a través de círculos de escucha, como escenarios de resistencia y de construcción de memoria colectiva; no como espacios clínicos o terapéuticos, no es el fin; más bien procesos de reparación psicosocial que, a otras y otros: maestros, maestras, madres, padres y cuidadoras y cuidadores, que les permitiera repensar la Escuela como un escenario propicio para fortalecer la perspectiva de género.

De esta manera, abolir por completo la idea, tan trillada, de empoderar a mujeres para que luchan contra la violencia, las mujeres no necesitan empoderarse, **la sociedad en general sí**, esta no es una tarea exclusiva para niñas y mujeres; las tensiones que esto suscita evidencian que hablar de empoderamiento sólo para mujeres, *per se* es un discurso machista. Llama la atención, en uno de los apartes de su investigación, Rodríguez (2021) cita lo relatado por Rosa:

Las narrativas construidas por las estudiantes aluden a la existencia de un mandato social implícito de ocultar el daño o la afectación que producen las agresiones. “Rosa”, manifiesta saber que “no le tenía que afectar” aun cuando reconoce que si le afectaban las agresiones que experimentaba, intentaba demostrarles a las otras y otros que estaba bien, como forma de no otorgarles importancia y ocultar su vulnerabilidad (Rodríguez, 2021, p.51).

Y es que, desde la experiencia en el trabajo con mujeres víctimas de VHM, es claro que casi siempre las mujeres sienten vergüenza o miedo por reconocer que son o han sido víctimas de cualquier violencia, para Stecanela y Moura (2019):

Las declaraciones de mujeres con tránsitos por la violencia de género indican que ese sentimiento forma parte de sus recorridos y desafían a construir una etnografía del miedo, intentando describir sus múltiples facetas y temporalidades y que, muchas veces, es identificado solamente después de mucho tiempo de convivencia, travestido por otras manifestaciones emocionales. El hecho de nombrarlo pasa a configurar un estado afectivo suscitado por la consciencia del peligro en el momento en que las marcas de la violencia penetran todos los poros de la superficie de su cuerpo e invaden su interior (p.1).

Como consecuencia, suelen justificar o culpabilizarse por lo que han vivido, y esto es totalmente normal pues la sociedad las ha silenciado y les exige permanentemente callar, no quejarse, ni hablar en voz alta “para no generar ruidos”, para no incomodar a nadie y justamente esto, puede ocasionar un doble daño, así se han denominado los pactos de silencio como consecuencia de:

Desintegración de los lazos sociales, la instauración del miedo y la desconfianza social, el aislamiento y el incremento de las dinámicas del ciclo de violencia” por lo que “las narrativas construidas por las estudiantes aluden a la existencia de un mandato social implícito de ocultar el daño o la afectación que producen las agresiones” (Rodríguez, 2021, pp. 50-51).

Dicho de otro modo, la narrativa que sale de la persona, para este caso niñas y mujeres, se reconfigura en nuevas experiencias, al interactuar con otras voces, otras emociones, otros miedos y otras historias, el acto de narrar una situación que suscita dolor, temor, por lo general, aflora emociones y sentimientos; de manera que, es necesario que se convierta en un acto voluntario, en el que se ha dispuesto todo para garantizar un espacio seguro y no caer en revictimización o doble daño; cada niña o mujer que ha transitado la violencia tiene el derecho a narrar solamente sobre lo que quiere hablar.

En respuesta a esto, fue necesario comprender la importancia de la narrativa en esta investigación, lo primero fue lo ya mencionado que “al narrar, hay algo que se considera valioso por contar”, que surge de una experiencia; según Ripamonti y Boggia (2023) “pasada o posible, resistente e insistente, fugaz o permanente, improbable, temida o esperada, etc.” (p.30), que generalmente, tiene un arraigo a la subjetividad y la singularidad; para este caso, aporta a la construcción de memoria “formas diversas de construcción de la memoria de indagación, de proyección, (re)significación y (re)elaboración” en tal sentido:

Tiene que ver con el movimiento de la memoria que a través del relato y la escritura de la experiencia resignifica, reelabora, inquiere lo narrado/acontecido o por acontecer, provocando y liberando tiempo. Así el relato se traspasa a sí mismo sin abandonarse, en

un juego interesante de distancia y aproximación, de implicación y objetivación (Ripamonti y Boggia, 2023, p. 30).

Sin embargo, escuchar a otras personas no es tarea sencilla, esta sociedad quiere hablar y no que se le escuche; más bien, no escuchar ciertos temas o no hacerlo en determinados espacios para no incomodar; en el caso de las mujeres, que por miedo su silencio llega a encubrir otras formas de violencia, para Stecanela y Moura (2019):

El silenciamiento de muchas palabras, no huecas ni vacías, por una secuencia de años, sofocó también múltiples violencias que se encubren bajo el poder de la dominación masculina o bajo la naturalización de los papeles atribuidos al hombre y a la mujer en las relaciones conyugales (y sociales) (p.10).

De manera que, escuchar conlleva algunas habilidades: escucha activa, empatía, toma de perspectiva y hasta visión compartida en el relato de la otra persona; comprender el lugar de enunciación de las niñas y mujeres que narran, en el que claramente se encuentran elementos que dan sentido a la (re)significación y la (re)elaboración de las que hablan las autoras; en muchos casos, se convierten en formas de reivindicación ante la experiencia de violencia que han vivido. En otras palabras:

Como género fundamental, narrar implica deshacer, deshacerse y volver a ser, puesto que la narración “mantiene y transforma a personas y relaciones” de modo tal “narrar es entonces la construcción propia de una experiencia. Por tanto, la narración puede “involucrar, hablar de representaciones visuales, observarlas y señalarlas (Van Dijk, 2008, p. 272).

Desde otra perspectiva, Ramos (2019), analiza las narrativas de maestras en México en un ejercicio de hacer visible la discriminación y las prácticas sexistas en la educación “el análisis

de esta propuesta dialoga con la perspectiva de género en la historia de la educación” (p.1402); además, logra reconocer la Escuela más allá de lo normativo “ya que las instituciones cobran sentido en las diversas experiencias escolares de los sujetos que la habitan” (p.1435). La investigación analizada se sitúa en una metodología biográfica-narrativa que incluyó la historia de vida, escritos y narraciones autobiográficas, entre otros.

En las narraciones orales y escritas las personas presentan diferentes tensiones o formas del yo (self) a través de éstas las personas buscan establecer relaciones entre el yo que sintió y actuó en el pasado, el yo que siente y actúa en el presente y el yo hipotético proyectado en el que aún no viene (p. 1435).

Claramente, a partir de los significados se construye memoria, los mismos que permiten interpretar recuerdos desde:

Una perspectiva hermenéutica de interpretación de la memoria, tomando en cuenta tanto a las evocaciones como a “los errores del recuerdo”, es decir el olvido como elementos “para releer el pasado” a partir de las narraciones personales de los individuos” (Ramos, 2019, p. 1436).

Cobra sentido que, desde el ejercicio investigativo se analicen los lenguajes sexistas presentes en el contexto escolar, en escritos autobiográficos muy breves de no más de ocho cuartillas (hojas); así, en algunos escritos se reconoce como principal característica, en palabras de Ramos (2019) “datos duros dentro de las novelas o autobiografías analizadas es la evidente feminización del magisterio potosino, aspecto que no es nuevo en los estudios sobre las maestras mexicanas y, particularmente, potosinas” (p. 1437).

En otras líneas, algunas maestras coinciden en la necesidad de reflexionar frente a las labores domésticas que debieron asumir a muy temprana edad; el cuidado de sus hermanos

menores, y la forma como estas labores limitaron su tiempo para el juego o para otras actividades propias de su edad; por no decir, las peripecias que enfrentaron para poder estudiar y salir adelante. De igual forma, los relatos de violencia que vivían en sus hogares cobran fuerza “en los que detallan el panorama familiar rodeados de violencias que se producen y se reproducen en los escenarios de las mujeres” (Ramos, 2019, p. 1439).

Similarmenete, es común en sus narrativas la forma como la disciplina escolar, fácilmente se convertía en castigo, al punto que, algunas de las maestras se alejaron de los espacios escolares “las hacía salirse del salón y otras más que es un hecho que no superan” (Ramos, 2019, p.1440); es decir, las marcó para siempre. Adicionalmente, dejan ver en algunos de sus escritos, los lenguajes sexistas y los roles estereotipados que debían soportar en sus colegios y la forma como esto incidió en su futuro profesional, lo que esperaban de una carrera como prioridad, por encima de sus gustos:

Sueldo seguro, carrera corta, expectativas de matrimonio y cuidado de los hijos, son algunas de las razones expuestas por las maestras en sus historias, al decidirse por el magisterio. Es importante señalar que las mamás influyen sobre las decisiones de sus hijas, sin embargo, la lógica de un estado patriarcal sobre las decisiones de las mujeres, es la que se impone detrás de lo que pareciera autonomía de las mujeres, pues por lo regular las causas que atañen las maestras y sus madres es que es una carrera que no enfrenta obstáculos a las mujeres, además es una carrera barata (Ramos, 2019, p. 1443).

Por su parte, en una investigación en Chile, Sanhueza, Fernández y Montero (2020), reconocieron que las mujeres de este país padecen, al igual que en otros, discriminación por razones de género, al respecto:

Existe evidencia de que se desempeñan prioritariamente en sectores económicos donde

se reproducen los roles de género socialmente asignados, vinculados al cuidado y a la atención de otros; tienen menos posibilidades de ejercer cargos directivos; y reciben menos remuneraciones que sus pares hombres (p.188).

En respuesta a esto, los autores analizaron la incidencia que esto tiene en el ámbito académico y desde un enfoque cualitativo estudiaron las narrativas de un grupo de profesoras, de alguna manera, una aproximación a la subjetividad femenina de este fenómeno. Al igual que en la anterior investigación, se evidencia que estas situaciones se hacen presentes desde su niñez hasta su vida adulta:

En Chile, a pesar de que existe una alta participación de fuerza de trabajo femenina en el sector de educación, se constata la presencia de segregación laboral tanto vertical como horizontal, condiciones de trabajo desiguales entre hombres y mujeres, precarización del trabajo femenino, y persistencia en las formas de dominación y desigualdad del orden patriarcal (Cárdenas, Correa y Prado, 2014, citado en Sanhueza, Fernández y Montero (2020, p.191).

Como resultado, a partir de las narrativas de las participantes, los autores reconocen que los estereotipos y prácticas machistas han legitimado la discriminación en la academia en Chile en donde sus aportes no son valorados; además encontraron que están muy presentes, según Sanhueza, Fernández y Montero (2020) “las prácticas de subalternización y el trabajo de las mujeres como extensión de los roles domésticos” (p.195). Concluyendo así que, el abordaje de las narrativas de las profesoras o las mujeres académicas les permitió analizar prácticas dominantes y de subalternidad presentes en el ámbito académico y que han sido construidas desde sus “propias subjetividades” (Sanhueza, Fernández y Montero, 2020, p. 198). En suma, los investigadores reconocen que las narrativas de las mujeres participantes pierden sentido en la

medida que, reconocen los aportes que han hecho al mundo académico e investigativo basados en un papel que sigue siendo estereotipado y sexista:

Las mujeres aportan a la actividad académica a través de la maternización de las prácticas docentes, del manejo de los conflictos entre académicos y contribuyen con su feminidad al clima laboral. Todo lo anterior, entendido desde una lógica instrumental, donde el éxito académico se alcanza a través de la productividad científica que implica un trabajo que se realiza de manera más bien individual (Sanhueza, Fernández y Montero, 2020, p. 215).

Generalmente, la realidad evidencia que esos prestigiosos colectivos están conformados, mayoritariamente, por hombres; y que si bien en la academia se han aperturado espacios para las mujeres, se debe a la lucha y reclamo de Derechos de colectivas y grupos de mujeres que los reclaman, movimientos feministas que en medio de la academia levantan sus voces, por lo que son estigmatizadas y señaladas “como mujeres locas e histéricas”.

Narrativas y Construcción de Memoria

Memoria y narración son interfaces de los recuerdos y los olvidos, las cuales se inscriben en un espacio y en un tiempo, circunscritas en acontecimientos y experiencias de vida-formación. La memoria está escrita en un tiempo, un tiempo que permite un desplazamiento sobre las experiencias.
(De Souza, 2015, p.39)

Se ha dicho que las narrativas tienen una relación directa con la experiencia y la construcción de memoria ya que las personas cuando hacen una narración echan mano de sus sentidos, emociones, significados y representaciones que desde la experiencia han establecido con el tiempo: “el arte de narrar, como una descripción de sí, instaura un proceso metanarrativo porque expresa lo que quedó en su memoria” (Murillo, 2015, p.122). Para Walter Benjamín (1991) el narrador se asemeja a un artesano, por eso habla del arte de narrar: una persona que muy pacientemente toma la materia prima y la moldea y pasa de la experiencia a crear historias

sólidas y significativas y así “la pérdida del arte de narrar representa un cambio cultural que podría llevar a un posible debilitamiento de la capacidad humana para transformar la experiencia traumática en relato compartido” (Benjamín, 1991, p.261).

Desde el contexto colombiano, el Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH, a partir de su informe *Basta ya* y el documental *no hubo tiempo para la tristeza*, las autoras Ila y Dueñas (2015) revisan las voces de personas víctimas del conflicto armado en Colombia, en el que logran reconocer que la construcción de memoria:

Surge como reclamación de derechos, contra el olvido y la repetición de los hechos de violencia, como dignidad frente al terror y la barbarie, como pedagogía social para aprender y transformar, como alivio para el dolor y las pérdidas, como posibilidad de comprender lo acontecido versus la reproducción sin salida de los recuerdos, entre otros (p. 372).

Lo anteriormente dicho, frente a la importancia que tiene la construcción de memoria ocupó el interés de la investigadora, no obstante, cobró mayor sentido lo planteado por el CNMH una “pedagogía social para aprender y transformar, como alivio para el dolor y las pérdidas” (Ila y Dueñas, 2015, p.374). Semejante a fortalecer capacidades para resistir frente a las dinámicas machistas y patriarcales de esta sociedad colombiana presente en las escuelas. Se hace evidente la importancia de asumir estos espacios de narrativas, círculos de escucha, desde un enfoque psicosocial a partir de lo expuesto por las autoras:

El enfoque psicosocial orienta este abordaje, ya que se interesa por la experiencia subjetiva de una persona inscrita en espacios más amplios de relación con otros, bajo el supuesto que los sujetos son sujetos en relación y en contextos específicos, de modo que se refiere al espacio de encuentro entre lo subjetivo y lo colectivo, sin perder de vista la

experiencia personal del sujeto (Ila y Dueñas, 2015, p.373).

Coincide Nates (2017) citando a Guerrero (2014) al afirmar que la construcción de memoria “permite que el ‘hilo de la vida’ se anude sobre sí mismo y abarque elementos que se encuentran dentro de la sucesión vital pero que no se encuentran necesariamente unidos uno a otro” (p.11), esto deja ver que hay una historia propia, una experiencia, sobre la cual narrar y construir memoria ya que:

La memoria por lo tanto no tiene una línea constante, se construye con recuerdos, con las experiencias que se suman a la vida y con las personas que intervienen en el camino, creando así nudos que van tejiendo la gran red de la memoria (Nates, 2017, p.113).

En ese sentido, respecto a los hilos que alude la autora, son esos recuerdos que se van entretejiendo entre sí y que este proceso no es individual, sino que se construye con otras personas, razón por la cual se habla de “memoria colectiva”, en sus palabras:

Ningún ser humano se forma de manera individual, cada uno es un entrelazar de hilos contruidos de manera colectiva con la ayuda de las personas que se acompañan entre sí. De manera que la memoria se construye y se transforma a medida que se va avanzando en el hilo de la vida, de las situaciones y de las circunstancias que le rodeén (Nates, 2017, p. 14).

Y va más allá, citando a Ricoeur (2000):

En efecto, la memoria no debería atribuirse únicamente a cada persona singular, como ya se dijo antes, la memoria se construye en colectividad a partir de experiencias en la que de alguna u otra forma, otra persona influyó para que así sucediera. De modo que, la colectividad es la que contribuye a construir la memoria de cada persona (Nates, 2017, p. 15).

Sin embargo, la memoria le pertenece a cada persona como un “tesoro único” y sólo pasa a ser colectiva a través de la narración, del relato que se comparte con otras personas y es ahí, en donde se construye memoria colectiva:

Narrar es hilar elementos, unirlos de tal manera que formen una construcción lógica y tejan una historia que sea comprensible. Estos elementos pueden ser unidos por cualquier tipo de hilo, sea oral, escrito, trazado en un cuadro e incluso como en este caso, tejido literalmente (Nates, 2017, p.16).

Otros aspectos relevantes aparecen en la investigación de Murillo (2015), una obra compiladora desarrollada en Buenos Aires, Argentina, en asocio con la Universidad de Antioquía “narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria” reconoce un elemento común a otras investigaciones, y es que “a la acción de narrar y a la acción de educar les es común la transmisión de experiencia” (Murillo, 2015, p.12); entre otras cosas, convoca a “los sujetos a ser dueños y poseedores de la historia de vida, y hallan su forma de expresión en la narrativa de un individuo-proyecto” (p. 14), respecto a lo que tiene que ver con la figura del narrador, en sus palabras Murillo (2015) indica que:

Se viene, cada vez más, distanciando de nuestra vida cotidiana, lo que tiene consecuencias en la capacidad singular de hablar/escribir sobre nuestras vivencias y experiencias cotidianas. Experiencia y narración están imbricadas, porque la primera construye la fuente implicada/distanciada de las vivencias de un verdadero narrador. Esto porque “el narrador retira de la experiencia lo que él cuenta: su propia experiencia es relatada por los otros. E incorpora las cosas narradas a la experiencia de sus oyentes” (p.16).

Así pues, se puede asegurar que la experiencia, para este caso la experiencia de violencia

de las niñas y mujeres, es la fuente de su narración “las cuales son construidas y socializadas en la vida cotidiana entre las personas a través de aprendizajes extraídos de las vivencias particulares y/o colectivas” (Nates, 2017, p. 117). Por esta razón, para la presente investigación se dio apertura a “círculos de escucha” en los que como centro del espacio además de tejer la palabra, literalmente, se ubicó la narrativa de todas las mujeres participantes, con el fin de construir memoria colectiva.

De forma similar, Mazuera, Mazuera y Mahecha (2021) en una investigación de la Universidad Libre, citada anteriormente, bajo un paradigma comprensivo cualitativo, quisieron “caracterizar los conceptos, actitudes y prácticas sociales relacionados con la violencia de género de los estudiantes del programa de Derecho de la Universidad Libre” (p. 36), manifiestan que el acto de narrar la violencia conlleva entender “el lugar que ocupa en la persona” “la experiencia no es ni lo que hacemos ni lo que nos hace, sino lo que nos deshace” (citando a Mèlich, 2012, p. 67). De modo que, se reconocen elementos muy subjetivos, que además de comprenderlos es necesario analizarlos y comprender las posibilidades que derivan:

Apelar a la memoria, al testimonio y a la remembranza, lo que se constituye en propiedad del observador, quien, a través del ejercicio de la palabra, del lenguaje, observa sobre lo observado, con esto logra no sólo constituirse a sí mismo sino también a los otros, a aquellos que escuchan. Pero, sobre todo, se enfrenta al narrar. El narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida, la toma a su vez, en experiencias de aquellos que escuchan su historia (Mazuera, Mazuera y Mahecha, 2021, p.40).

Claramente, las autoras le dan sentido a las interacciones que se propician entre quienes participan de la narración:

Aspectos lingüísticos comunes tales como el uso de la primera persona. “El ‘yo’ emerge y se da existencia como sujeto en el discurso, se dice y se muestra de una cierta manera a partir de la cual construye su identidad para sí y para los otros, pues el discurso necesariamente implica al otro, el “yo” está íntimamente relacionado con el “tú” en cuanto dialéctica del acontecimiento (Mazuera, Mazuera y Mahecha, 2021, p.42).

Es decir, pasan de primera persona a reconocer a otras en sus narrativas y las hacen presentes, por momentos corresponsables y protagonistas, en la medida que logran resonar en sus palabras, dolores y emociones.

Perspectiva De Género en la Escuela

Se ha dicho ya que una de las principales limitaciones de la investigación, es la escasa literatura que existe sobre perspectiva de género en la Escuela en Colombia, esto puede responder a que es un ejercicio reciente en el país, para Castro (2016):

Enfocar los procesos educativos desde la perspectiva de género permitirá ir más allá de una sensibilización frente a los roles de hombres y mujeres o la reflexión de las necesidades diferenciales para cada uno; sino que permitirá que a través de la educación se den cambios a nivel de conciencia para las personas independiente de su sexo-género (p. 105).

No obstante, lejos de ser una barrera se convierte en una valiosa oportunidad para abrir esa brecha e innovar en las formas como se aborda encontrando así oportunidades de mejora desde el trabajo propuesto. Lo primero por plantear es que la Escuela es un escenario dinámico, que debe estar en permanente cambio y responder a las necesidades de los contextos en los que se desarrolla, lo que obliga a propender por procesos que brinden garantías de igualdad y equidad para todas y todos; así lo reconoce en su investigación Ramírez (2017) en la que menciona que la

Escuela debe ser dinámica, en permanente cambio; además:

Debe cuestionarse frente a sus prácticas, investigar respecto a las nuevas demandas sociales, entendiendo que la Escuela va mucho más allá del aula de clase, por lo que la interacción, el diálogo y el intercambio con su entorno y contexto, aportan a la re-significación de las nuevas formas de lo femenino y masculino a partir de la perspectiva de género (p. 37).

Con esto se reafirma lo planteado por Scott (1986), quien no estaba equivocada al defender que “el género configuró la fachada neutral y despolitizada con la cual las teorías feministas hicieron su ingreso a la academia, perdiendo, en muchos casos, su claridad y fuerza política” (citada en Ramírez, 2017, p. 24). Claramente, para el caso colombiano su ingreso se da tanto en el campo educativo como en el político, paralelamente, esto gracias a que la Constitución Política de 1991, en la que se reconoce la diferencia en un país como Colombia denominado pluriétnico y multicultural; con ello, se puso sobre la mesa la necesidad de identificar y respetar las identidades sexuales y de género, sobre todo en el ámbito educativo “se convirtió en una de las estrategias para garantizar la promoción de la equidad en el sistema educativo según el Plan decenal de Educación 1996-2004 y Ministerio de Educación Nacional, 1996.” (Ramírez, 2017, p. 24).

En lo inherente a la investigación, para la autora, algunos debates e investigaciones sobre mujer y género “en el campo educativo, las reflexiones sobre el género se centraron principalmente en los prejuicios y estereotipos promovidos en las prácticas pedagógicas y en la cultura escolar en general” (Domínguez, 2005, citado en Ramírez 2017, p.25).

Consecuentemente, el género, la orientación y diversidades sexuales siguen siendo un tabú en la Escuela y un tema del que casi no se habla o no se puede hablar, haciendo evidente

una permanente vulneración de derechos hacia las niñas, mujeres y personas de la comunidad LGBTI, “una problemática claramente observada en la escuela, con un agravante y es que las y los estudiantes se encuentran en proceso de construcción de su subjetividad e identidad, lo cual la complejiza y la profundiza” (Ramírez 2017, p.26). Paralelamente, en su investigación destaca la autora citando a Cantor (2008):

En nuestro modelo social se considera que quien posee la dotación biológica del hombre debe ser heterosexual y masculino, y quien tiene la dotación biológica de la mujer debe ser femenina y heterosexual; de modo que lo normal es la existencia de dos cuerpos (hombre/mujer), dos géneros (femenino y masculino) y una única orientación sexual (la heterosexual)” (Ramírez, 2017, p.27).

Además, de exigir socialmente al hombre “ser masculino” se le exige ser fuerte física y emocionalmente, debe limitar la expresión de sus sentimientos y ha estado, a lo largo de la historia, “autorizado socialmente” para tener varias parejas, como muestra de su masculinidad y virilidad, además, es quien debe llevar las riendas, en todos los sentidos, en las relaciones que sostiene; además de ser el proveedor económico de la familia, mientras que las labores domésticas no son para él, ya que hacerlas lo muestran como “débil” o “poco hombre”.

Por el contrario, para la mujer los roles asignados son los de la maternidad, ternura, delicadeza, las prácticas de cuidado y feminidad; casi que, por mandato social le corresponde el cuidado de la casa y la crianza de sus hijos e hijas en todos los sentidos; entre otros aspectos, estos roles y estereotipos de género son reproducidos y legitimados en la Escuela, y aún en la modernidad siguen presentes con la misma fuerza. Coincide Ramírez (2017) en su estudio, con los planteamientos hechos en la presente investigación, respecto al papel de las mujeres desde la corriente de la modernidad:

Visto desde la concepción normativa propuesta por Honneth, permite introducir al análisis el concepto de “aprendizaje moral” de los códigos o valores sociales instituidos en una cultura y para este estudio, sobre los que se están definiendo las valoraciones de género (p.30).

Como resultado, para el autor, se han normalizado las relaciones de subordinación de las mujeres y esto profundiza las injusticias vividas y la aprobación social del hombre como la “clase dominante” (Ramírez, 2017, p. 30). De manera que, una propuesta para la Escuela de hoy, desde la perspectiva de género, abre obligatoriamente el debate desde la teoría crítica de las relaciones existentes entre niños y niñas, hombres y mujeres en la Escuela y hace evidente la forma como en Colombia esa diferencia, que es sólo biológica en realidad, reviste desigualdad, subordinación y discriminación ya que, indiscutiblemente, pone a las mujeres como lo señaló Marta Lamas (1996) como “la clase dominada”.

Se puede inferir que, la perspectiva de género propuesta en esta investigación como un camino para abordar las violencias en el ámbito educativo, no sólo debe llevar a re-pensar la Escuela, además debe cuestionar de fondo las prácticas de diferentes actores educativos y, casi que obligado, debe generar reflexiones profundas que susciten acciones para abordarlas no sólo frente al derecho vulnerado, sino, desde la prevención y promoción de una Educación libre de violencias. Desde otra mirada, la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada en el mes de septiembre del año 2015 defiende que “la educación es capaz de impulsar el desarrollo y, de este modo, transformar vidas” (Citado en Marrero, 2019, p. 2) y defiende con claridad la UNESCO (2017) “para que esto ocurra la propia educación debe cambiar: debe “estar abierta a todos sin excepciones; debe ser inclusiva y de buena calidad” (p. 5). De otro lado, la

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en su informe sobre el ABC de igualdad de género en educación: aptitud, comportamiento y confianza (OCDE, 2015), pone especial atención en:

Analizar la educación bajo la perspectiva de género, no sólo para declarar indicadores diferenciados según el sexo del estudiante, sino para buscar explicaciones que argumenten la existencia de esas diferencias. Se trata de trascender las descripciones sobre qué es lo diferente entre hombres y mujeres en el medio educativo y lograr comprender el por qué surgen dichas diferencias (Citado en Marrero, 2019, p.3).

Otra forma de ver el problema, se encuentra en la investigación adelantada por Pérez (2009) en Argentina, respecto a las “luces y sombras” que se encuentran al diseñar un currículo con perspectiva de género en la Escuela, en esta hace un aporte frente a la perspectiva de género en las escuelas en la básica primaria en su capital Buenos Aires, por lo que cobra importancia para la autora “evaluar la vinculación entre los fundamentos teóricos del Diseño Curricular y la definición de los contenidos concretos desde una perspectiva de género” (Pérez, 2009, p.3).

Para la autora, hay más sombras que luces, en la implementación de la perspectiva de género en la Escuela. Similarmente, estos argumentos se ubican en el trabajo de Vizuite y Lárez (2020) en Ecuador, en el que reconocen a la Escuela como el espacio propicio para abolir los estereotipos, la discriminación y la violencia ya que en esta etapa de la vida los niños, niñas y adolescentes “aprenden a relacionarse según sus concepciones culturales o siguiendo estereotipos aprendidos desde su hogar o en el entorno” (p.130).

Al respecto, Solís (2016) defiende que “permite transformar esquemas valorativos en los que se desarrollen destrezas y habilidades desde las diferencias sexuales y de género, como parte del proceso de aprendizaje” (citado en Vizuite y Lárez, 2020, p.132). En esa misma línea el

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2015) señala que:

La adolescencia es el espacio donde el joven aprende a relacionarse con sus pares, entre hombres y mujeres, según sus concepciones culturales o siguiendo estereotipos aprendidos desde su hogar o el entorno. Es una etapa para iniciar relaciones con otros y definir su identidad: experiencia y conocimiento (p. 39).

Por lo general, la niñez y la adolescencia son etapas de la vida en las que se afirma y orienta la identidad, la personalidad, los gustos y aficiones, se da apertura a la vida social en relaciones de amigos y pareja, se inicia la interacción en actividades fuera de casa; todo esto, contribuye a la adquisición de identidad, autonomía y capacidad para la toma de decisiones; es una etapa en la que se definen aspectos vitales para la convivencia con otras y otros y que, tendrá impacto en la adultez. Erickson (2000), desde su teoría de desarrollo psicosocial afirmó que “los ruidos de la adultez, son el eco de los problemas no resueltos en la niñez” (p.324); profundizando acerca del impacto de la cultura, la sociedad y la historia en el desarrollo de la personalidad. Ahora, dentro del contexto colombiano, en el que se ubicó la investigación no fue diferente a lo que exponen los autores; existe una cultura marcada por aspectos, que ya se han mencionado como la discriminación, los estereotipos, el sexismo, entre otros, por lo que es la adolescencia la etapa de la vida en la que se define la personalidad, se entablan relaciones entre pares, **existiendo una gran necesidad por encajar y pertenecer a un grupo** y esto:

Según sus gustos y necesidades, sigue estereotipos de género de acuerdo con concepciones culturales sobre la que se constituye su formación, partiendo de elementos de su identidad asignados por la cultura. El adolescente aparte de luchar con sus aspectos físicos y emocionales de la edad, también tiene que enfrentarse a situaciones externas como la imposición de la cultura en cuanto al género, que se refleja en la forma

de vestir, de expresarse y de relacionarse con sus pares; y seguir patrones de conducta impuestos por la sociedad (Vizúete y Lárez, 2020, p. 134).

Desde otra mirada, un estudio adelantado en Valparaíso Chile por Ortega (2020) alude la importancia de abordar las VBG desde una perspectiva de género interseccional, puesto que:

En las mujeres, se entrecruzan variables que deben ser estudiadas y atendidas, estas son: contexto determinado, clase social, etnia, territorio, edad, religión, etc. Asimismo, esta perspectiva permite ir cuestionando y repensando las estructuras sistémicas de poder y organización social, las que generan y promueven, muchas veces, actos violentos y discriminatorios hacia las mujeres y otros sujetos feminizados que son considerados como inferiores (p. 50).

En ese orden de ideas, la perspectiva de género en espacios escolarizados reviste gran importancia en la medida que permite comprender, visibilizar y hacer consciente la forma como se están dando las relaciones entre niños y niñas, generando la posibilidad de nuevas formas de relación, desde el respeto por la diferencia, la igualdad y la equidad.

En definitiva, luego de abordar el estado del arte se hizo visible una de las principales tensiones y tiene que ver con la perspectiva de género, debido a que no existe claridad conceptual y metodológica, no sólo en el campo jurídico; campos como la Educación, la psicología y estrategias de acompañamiento psicosocial carecen de acciones con perspectiva de género y de claridades; esto ocurre tanto a nivel Internacional como nacional; de ahí que se divague tanto entre perspectiva y enfoque de género, como concepto y marco de acción; máxime que en Colombia apareció la “ideología de género” debido a dos momentos importantes que permitieron se instaurara en la memoria de algunas personas, por lo que abordar la perspectiva de género genera confusiones y resistencia en algunas comunidades.

Mencionar que, es un desafío para Colombia, su Estado y las Instituciones en general, propender por acciones educativas con perspectiva de género; no es una cuestión exclusiva de mujeres saber o aprender sobre esta perspectiva, es una tarea pendiente de todas y todos y una deuda histórica con las niñas y mujeres. En suma, el estado del arte permitió ampliar el espectro del problema y además ponerlo en contexto frente a las VHM y los aportes que se podrían configurar y re-configurar desde las narrativas y la construcción de memoria colectiva en la Escuela, evidenciando que esta investigación puede generar aportes importantes y necesarios para la vida de las niñas y mujeres, colocándolas en el centro del proceso, no como un dato o una simple estadística, sino en el rescate de sus voces y sus formas de resistir.

Una vez, alguna vez, todas y todos consideramos la Escuela nuestro segundo hogar y para esta investigación la Escuela de las posibilidades es un sueño que empieza a cobrar vida y generar acciones, por lo que esta apuesta desde la academia busca traspasar la realidad de dolor, para transformarla en esperanza, la misma que siente una niña cuando crea un mundo imaginario mientras juega y que se pierde o desdibuja cuando sufre cualquier tipo de violencia. La Escuela no puede seguir siendo el lugar que permite y valida VHM y guarda silencio, configurando pactos de silencio e impunidad; mucho menos seguir albergando miedo, desprecio e inseguridad a las niñas y mujeres que la habitan. La Escuela será un espacio seguro en el momento que deje de sucumbir ante cualquier acto de violencia y se levante con mucha fuerza para rechazarlos, denunciarlos y castigarlos.

En suma, en el estado del arte fue esencial reconocer cómo las categorías de violencia hacia las mujeres, Educación con perspectiva de género, la Escuela, las narrativas y la construcción de memoria se entrelazan y se retroalimentan en la configuración de las realidades

sociales y educativas de las niñas y mujeres. La violencia hacia las mujeres, tanto en su forma física como simbólica, ha sido históricamente invisibilizada y naturalizada, lo que ha influido de manera directa en la configuración de las estructuras educativas. En este contexto, la perspectiva de género emerge como una herramienta crítica para deconstruir los roles y estereotipos que perpetúan dicha violencia, reconociendo las múltiples formas en que las mujeres han sido oprimidas y excluidas, particularmente en los entornos escolares. La Escuela, como Institución es clave en la socialización, se convierte en un espacio donde las narrativas sobre el rol de la mujer son transmitidas, pero también puede ser un espacio de resistencia y transformación, donde se generan nuevas formas de memoria que desafían las estructuras de poder establecidas.

Las narrativas, a su vez, no solo actúan como vehículos de construcción de sentido, sino también como medios para recordar, visibilizar y sanar las experiencias de violencia sufridas por las mujeres, permitiendo la reconfiguración de una memoria colectiva que recupere las voces históricamente silenciadas. La construcción de memoria, en este sentido, no es solo un acto de recordar, sino un acto de reconfigurar el pasado para transformar el futuro, abriendo espacio para nuevas generaciones libres de violencia y desigualdad. Esta interacción entre las categorías señaladas configura una mirada integral hacia el presente y futuro de las niñas y mujeres en la Escuela, destacando la importancia de las narrativas y la memoria en el proceso educativo y en la construcción de una sociedad que propenda por una vida libre de violencia hacia las niñas y mujeres en la Escuela.

Finalmente, en torno a la *Escuela de las Posibilidades* y la educación con perspectiva de género, es fundamental destacar cómo esta perspectiva puede transformar los espacios educativos en entornos seguros y libres de violencia para las niñas. La incorporación de la perspectiva de género en los colegios no solo cuestiona las estructuras tradicionales de poder,

sino que también ofrece un marco para la reconfiguración de relaciones interpersonales y el establecimiento de procesos pedagógicos libres de estereotipos, sexismo, machismo, racismo y la exclusión social.

Esta mirada busca replantear el rol, y todo el acontecer pedagógico, de las niñas en la Escuela, fortaleciendo su autoconfianza, su identidad y autonomía, en su capacidad para reconocer y desafiar las dinámicas de poder que perpetúan las violencias en sus diversas formas. La implementación de esta perspectiva, como se pudo ver, es eficaz en la prevención de la violencia hacia las niñas y mujeres, creando un entorno en el cual las niñas pueden desarrollarse plenamente, sin temor a ser víctimas de violencia o discriminación. De esta manera, la *Escuela de las Posibilidades* se erige como un espacio transformador que no solo cuestiona las violencias estructurales, sino que también promueve la construcción de una sociedad más justa con las niñas y mujeres, en la que la perspectiva de género es un principio rector tanto dentro como fuera del aula.

El Estado el Arte, Una Mirada Desde la Crítica Académica de la Investigadora

Posicionar una mirada crítica de la búsqueda, organización y configuración del estado del arte de la presente investigación se centra en la dificultad para encontrar material bibliográfico y literatura que ayude a dilucidar la violencia hacia las mujeres en los colegios, puntualmente, en Bogotá. Aunque, como se pudo ver, existen informes parciales y reportes institucionales emitidos por la SED, la bibliografía especializada es limitada, fragmentaria y, en todo caso, no asume la perspectiva de género.

Se logró evidenciar en el estado del arte que, la violencia de género en el contexto escolar es un fenómeno global que ha sido ampliamente documentado en distintos países. Sin embargo, en Colombia, la violencia específica que afecta a las niñas en los colegios ha sido objeto de un

limitado interés académico, o por lo menos eso parece, lo cual contribuye a su persistencia y normalización. Según De Zubiría Samper (2018), “los currículos escolares en Colombia aún son ciegos al género, y esta ceguera se refleja también en la ausencia de investigación pedagógica con enfoque diferencial” (p. 113). La falta de bibliografía especializada no es solo un vacío académico, sino una manifestación estructural de las desigualdades que afectan a las niñas y mujeres.

Claramente, la violencia contra las niñas en los entornos escolares es una problemática global, pero en países como Colombia, su estudio se encuentra aún en una etapa incipiente. Esta falta de producción académica no solo refleja un vacío investigativo, sino también una omisión sistemática que contribuye a la normalización de las violencias. Como señala Lagarde (2005), “lo que no se nombra no existe”, y la ausencia de bibliografía específica sobre niñas en contextos escolares constituye una forma de violencia epistémica que silencia sus experiencias y perpetúa su vulnerabilidad.

Según el informe de la Defensoría del Pueblo (2023), entre los años 2019 y 2022 se reportaron más de 7.000 casos de violencia sexual en instituciones educativas, siendo las niñas menores de 14 años las principales víctimas. No obstante, el mismo informe advierte que los datos están subestimados por el subregistro y la falta de denuncia. Esta situación se agrava porque “no existe una línea de investigación clara y sostenida desde el ámbito académico que aborde este fenómeno de manera estructural y desde un enfoque diferencial” (Defensoría del Pueblo, 2023, p. 14).

Si bien, diversos estudios han abordado la violencia escolar en general, pocos han desagregado otras intersecciones en el abordaje de la problemática, tales como género, sexo, clase, raza, orientación sexual, etnia, para comprender cómo esta violencia afecta de manera

específica a las niñas. En el caso colombiano, como se pudo ver, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado protocolos de atención a casos de violencia (MEN, 2013), pero estos documentos no constituyen una base bibliográfica académica, ni reflejan las complejidades culturales, territoriales y sociales de las violencias vividas por niñas. González (2017) señala que “la investigación educativa en Colombia no ha priorizado una mirada interseccional que articule género, edad y contexto rural o urbano para comprender las múltiples formas de violencia que enfrentan las niñas” (p. 88). Esta falta de producción teórica es un limitante no solo en la academia, también, para el desarrollo de políticas públicas con perspectiva de género en la Educación.

Así pues, la limitada producción académica puede explicarse por diversos factores estructurales: la desvalorización de los estudios sobre infancia, mujer y género, la fragmentación del sistema de investigación en Colombia, la falta de financiación; como advierte Vélez (2018), “las investigaciones sobre violencia escolar en Colombia tienden a enfocarse en los adolescentes varones y en fenómenos como el bullying generalizado, sin prestar atención a las formas particulares de victimización que enfrentan las niñas” (p. 86). Esta tendencia está también influenciada por la naturalización de la violencia de género y la prevalencia de enfoques disciplinarios que no integran el análisis interseccional.

Además, la perspectiva de género sigue siendo marginal en muchas investigaciones educativas, y cuando se incluye, rara vez se centra en las niñas como sujeto específico de análisis (Bernal y Ospina, 2020). Las niñas y mujeres, son tratadas como un grupo homogéneo, sin reconocer las particularidades sociales, étnicas, territoriales y culturales que median las experiencias de violencia. La falta de estudios con perspectiva de género en la Escuela, tiene consecuencias graves: las políticas públicas educativas carecen de insumos sólidos para diseñar

estrategias de prevención; las violencias se siguen reproduciendo en el silencio; y las niñas quedan excluidas del derecho a vivir una educación libre de violencias. Fricker (2007) define este fenómeno como "injusticia epistémica", en la medida en que las niñas no son reconocidas como fuentes válidas de conocimiento sobre sus propias experiencias. "Al no documentar sus vivencias, se les niega la posibilidad de incidir en las narrativas que definen lo que cuenta como violencia en el entorno escolar" (Fricker, 2007, p. 12).

De manera que, urge una producción investigativa situada, crítica y feminista que aborde las violencias que enfrentan las niñas desde la perspectiva de género y que aborde las intersecciones. Esto implica repensar los marcos conceptuales, metodológicos y políticos de la investigación educativa. Como plantea Castro (2005), es necesario descolonizar las epistemologías y reconocer las formas de conocimiento que emergen desde los márgenes. Esto incluye escuchar a las niñas, incorporar sus voces en los procesos investigativos y reconocerlas como sujetos políticos. A su vez, se deben promover alianzas entre la academia, las organizaciones sociales y las comunidades educativas para construir investigaciones que no solo documenten las violencias, sino que aporten a su transformación.

En definitiva, hay una responsabilidad que deja de ser meramente académica, pasa a ser ética y política, por la forma de exclusión estructural que perpetúa su invisibilidad y que, entre líneas, reconoce que esa ausencia de literatura no es neutral. Asimismo, reproduce la idea de que la experiencia escolar de las niñas y mujeres es homogénea o menos relevante desde el punto de vista investigativo. Según Segato (2016), "lo que no se nombra no existe en los marcos epistémicos modernos" (p. 65). Por tanto, no contar con una bibliografía robusta sobre las violencias que viven las niñas y mujeres en los colegios, impide formular diagnósticos precisos, estrategias pedagógicas efectivas y políticas públicas que aborden la problemática de fondo.

Adicionalmente, esta falta de estudios también debilita el trabajo de organizaciones sociales y feministas que luchan contra la violencia hacia niñas, al carecer de insumos científicos que respalden sus denuncias y propuestas (Jiménez, 2019). De ahí la urgencia de propender por escenarios de investigación que centren las voces y experiencias de las niñas, especialmente en el contexto escolar. Frente a este panorama, es urgente una agenda académica que:

- Priorice investigaciones cualitativas que recojan las voces de las niñas y mujeres, sus experiencias de violencia en el entorno escolar.
- Articule la perspectiva de género con miradas interseccionales que consideren la raza, clase, etnia, territorio y discapacidad.
- Establezca alianzas entre universidades, organizaciones sociales y comunidades educativas para producir conocimiento situado y transformador.

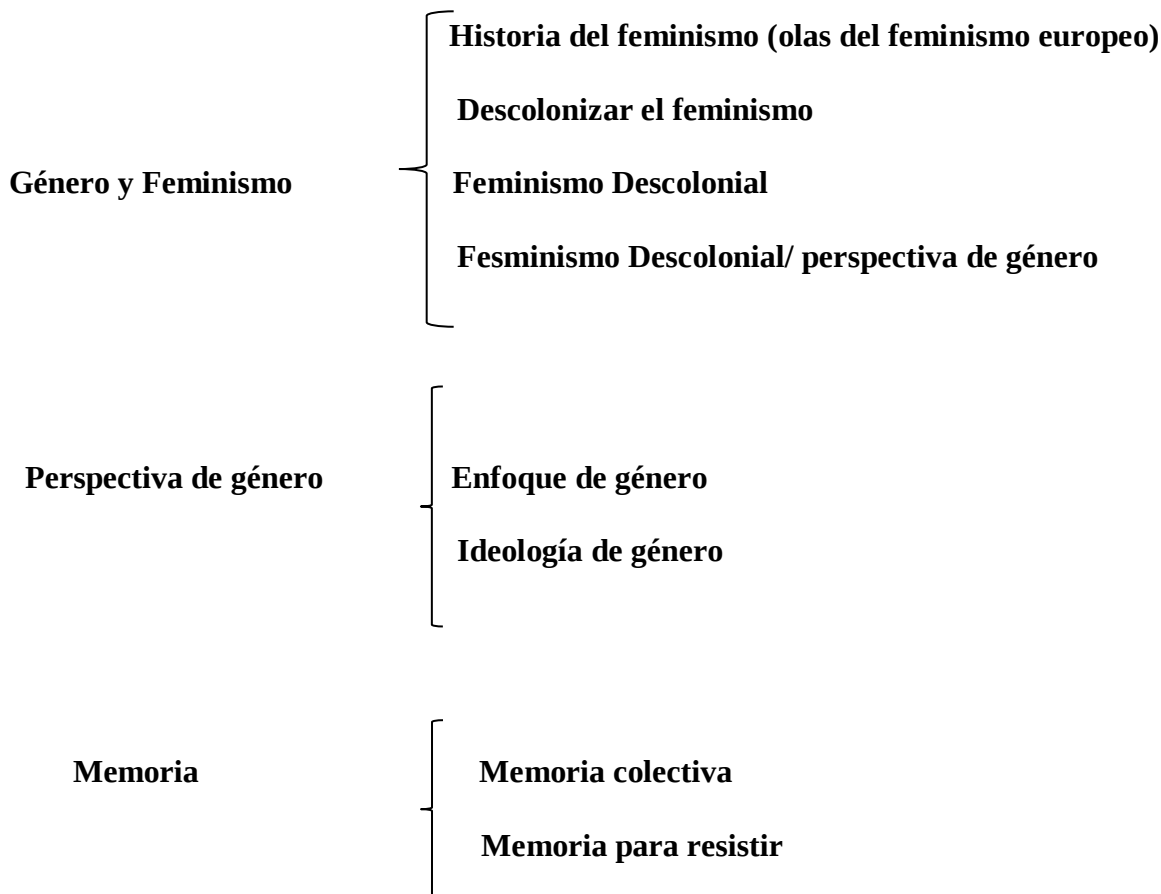
En palabras de Walsh (2013), “la “epistemología del sur” exige repensar los saberes desde las experiencias históricamente marginalizadas” (p. 42), lo cual incluye escuchar y documentar sistemáticamente las vivencias de las niñas y mujeres en la Escuela.

En suma, el estado del arte encontró una importante falta de bibliografía sobre las violencias que enfrentan las niñas y mujeres en la Escuela en Colombia, y esto no solo constituye un vacío teórico, sino también una forma de violencia epistémica. Abordar esta ausencia requiere una transformación ética y política de las prácticas investigativas, que reconozca a las niñas y mujeres como sujetas de derecho y de conocimiento. Solo así será posible avanzar hacia una educación verdaderamente libre de violencias.

Capítulo IV. Conceptos y Teorías Que Sustentan la Investigación

El marco teórico, se configuró como el corpus epistémico de la investigación, el cual se aborda desde los siguientes ejes teóricos a partir de las categorías de análisis:

Ilustración 2. Ejes teóricos o subcategorías



Nota: Elaboración propia (2024) a partir de los ejes teóricos de la investigación

Género y Feminismo

No pretendo dar una explicación exhaustiva, plantear una teoría sobre qué es género o qué es el feminismo, busco acercarme a algunas claves conceptuales que permitan abrir (y continuar) el debate sobre el tema y generar interés en los y las lectoras para acercarse a éste con bases críticas provenientes de un desarrollo histórico y social.
Ferreira (2019, p.65).

En la intención de definir género, para esta investigación fue importante acercarse conceptualmente al feminismo, como movimiento histórico y social; ya que es desde la teoría

feminista donde se ha afirmado el concepto de género. Ahora bien, en esa intención hay que revisar la historia del feminismo y su desarrollo desde dos grandes corrientes: una hegemónica y eurocentrista que habla de “olas del feminismo” historia escrita, contada, en su mayoría, por mujeres académicas y filósofas “blancas, burguesas y europeas”. Y la otra corriente, contada en voces de mujeres latinoamericanas, negras, indígenas, homosexuales y que habitan la periferia, en la que además de abrir la posibilidad de incluir mujeres desde la interseccionalidad: la etnia, raza, sexo y el género, también “desafiaron los discursos hegemónicos occidentales desde lo más profundo de su lógica etnocéntrica, racista, misógina, heterocentrada y colonial” (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014, p.20); como resultado de la necesidad de descolonizar los movimientos feministas, se plantean las bases del feminismo descolonial.

La Historia del Feminismo Hegemónico y Eurocentrista.

El movimiento feminista, como movimiento histórico ha sido mayoritariamente contado desde las mujeres académicas, blancas y burgueses y tiene sus inicios en una lucha intelectual; en ese sentido, aparecen en la historia mujeres como Olympe de Gouges y Mary Wollstonecraft quienes lideraron el discurso a favor de la inclusión de las mujeres en el ejercicio de la ciudadanía y su participación en la lucha por el poder equitativo; Olympe de Gouges “escritora y filósofa política francesa, fue la primera mujer ilustrada en alzar la voz. En 1791 publicó la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana*, un artículo en el que reivindicaba a las mujeres para tener los mismos derechos civiles que los hombres” (Ferreyra, 2016, p.1).

A mediados del siglo XIX, a partir de la revolución francesa en el reclamo y lucha permanente por la igualdad y el trato digno para las mujeres en el marco de la revolución industrial, la lucha contra la explotación erige un movimiento con objetivos e ideales más claros y organizados: el feminismo deja de ser meramente intelectual para consolidarse como un

movimiento social; sin embargo, la lucha por el derecho al sufragio fue decisiva para este movimiento. Así pues, son reconocidas las sufragistas que, después de luchar por el derecho al voto, lo hacen por acceder a la Educación Superior y el derecho a ocupar profesiones y oficios que sólo estaban ocupados por hombres; cabe destacar que en muchos intentos y por décadas las sufragistas fueron ignoradas en diferentes manifestaciones:

El sufragismo estuvo liderado principalmente por mujeres burguesas blancas, pero al final de la segunda ola aparecieron feministas con otras realidades. Una de ellas fue Sojourner Truth, la esclava negra que habló de la doble exclusión por ser negra y mujer. Otra fue Flora Tristán, la socialista que manifestó la doble represión de clase y de género que sufrían las mujeres obreras, acuñando la frase “la mujer es la proletaria del proletariado (Palomar, 2023, párr.3).

En consecuencia, durante la primera guerra mundial aparecen en la escena política algunas mujeres que abrieron la posibilidad para otras de ocupar un escenario que parecía exclusivo para hombres:

A finales del siglo XIX e inicios del XX, el sufragio femenino empezó a convertirse en una realidad. El primer país del mundo en aprobar el voto para las mujeres fue Nueva Zelanda, el 18 de septiembre de 1893. Le siguieron Australia en 1902, Finlandia en 1906 y Rusia en 1917. Finalizada la Primera Guerra Mundial, Reino Unido aceptó el sufragio femenino como “agradecimiento a las mujeres por sus trabajos prestados durante la guerra”. En 1920, Estados Unidos aprobó el voto para las mujeres blancas. En España, el sufragio femenino llegó en 1931, durante la Segunda República Española, pero desapareció nuevamente con la llegada de la dictadura franquista tras la Guerra Civil (Palomar, 2023, párr.4).

Paralelamente, en el periodo de tiempo que termina la Primera Guerra Mundial e inicia la Segunda y, habiendo conseguido el derecho al voto, el ingreso de algunas mujeres a la universidad a estudiar una carrera profesional, se da una pausa en el movimiento feminista al punto que muchas mujeres lo abandonaron. No obstante, el panorama cambia terminada la Segunda Guerra Mundial en la que algunas mujeres tomaron mayor protagonismo y con el temor de regresar al confinamiento del hogar y el cuidado de los hijos, resurgen en el feminismo con más fuerza, esta vez en la lucha por la libertad económica y la reivindicación de más de sus Derechos; bajo este panorama en 1949 aparece Simone de Beauvoir con su obra “el segundo sexo”, en la que de manera abierta plantea su percepción sobre la mujer y los roles que se le han asignado, su derecho a elegir y participar igualitariamente en cualquier escenario social, político o económico; indudablemente, esta obra fue muy importante para la consolidación de esta ola del feminismo, que logró consolidarse al punto de plantear nuevas posturas, de un lado el feminismo liberal y de otro el feminismo radical:

Feminismo liberal, que describió a situación de las mujeres como una desigualdad y consideró que había que luchar por implementar cambios hasta conseguir la igualdad entre los sexos. Y, por otro, se instauró el **feminismo radical**, que propuso eliminar la “raíz” del problema, es decir, el patriarcado o sistema establecido de dominancia del hombre hacia la mujer (Palomar, 2023, párr.8).

Lo que sigue durante los años setenta, ochenta y noventa es una amplia producción y exposición literaria de lo conocido como el feminismo contemporáneo con autoras como Jennifer Drake, Nancy Mandell, Nancy Fraser, Celia Amorós, Seyla Benhabib, Julia Kristeva, Luce Irigaray, entre otras, que encontraron en sus obras una forma para consolidar el movimiento a

nivel mundial, en la medida que en diferentes ámbitos y contextos se iban adquiriendo conquistas, en palabras de Burbano (2017):

Sabemos que el feminismo desde los años cincuenta hasta los setenta, se había ocupado de criticar e intentar dismantelar los valores patriarcales y de dominación machista presentes en los diferentes discursos de la política, la ciencia, la filosofía, la psicología, etc. Esta tarea se llevó a cabo usando dos conceptos clave: la idea de opresión y el concepto de identidad (p.36).

Así las cosas, hacia los años setenta aparecen dos nuevas corrientes dentro del feminismo radical: el feminismo de la diferencia y el feminismo de la igualdad:

Unas mujeres se lanzaron a la tarea de cambiar las leyes para conseguir mejoras sociales a favor de la mujer, el Feminismo de la igualdad, y otras, el Feminismo de la diferencia, apoyando estos cambios en las leyes, querían cambiar la vida, formando grupos de autoconciencia, produciendo una catarsis y descubriendo lo que era la amistad, y un mundo sin jefes ni maridos (Burbano, 2017, p.37).

Entrados los noventa, algunas mujeres escritoras cuestionaron las bases del feminismo y otras que buscaban fortalecerlo desde otras miradas; una de las autoras que lo cuestiona fue Judith Butler que en 1990 con su obra *el género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, centró sus esfuerzos por resaltar el supuesto *heterosexual dominante* de la teoría feminista “Butler inicia su libro, replanteando la posición de la mujer como «el sujeto» del feminismo, cuestionando la existencia de un sujeto y una identidad común que precisan representaciones lingüísticas y políticas de la teoría feminista”. (Burbano, 2017, p.38). Butler (1993) sugiere que:

El término “mujeres” dentro de los movimientos feministas debe ser considerado como

un término que signifique oposición y lucha, en el cual no puede darse por sentado su definición definitiva, ni tampoco, que cierre la categoría cuando sólo designa parcialmente a sus integrantes, concluyendo que aunque el término sea cuestionable no quiere decir, que no debamos usarlo, pero al llegar a utilizarlo no podemos caer en el error de pretender que: “no debamos cuestionar permanentemente las exclusiones mediante las cuales se aplica y que no tengamos que hacerlo precisamente para poder aprender a vivir la contingencia del significante político en una cultura de oposición democrática” (citada en Burbano 2017, p. 54).

Frente a los planteamientos de Butler, aparece Martha Nussbaum (2002), haciendo una crítica desde una postura más universalista en la que para ella es necesario:

Esbozar un marco para una práctica feminista de la filosofía que sea fuertemente universalista, dedicada a normas de justicia, de igualdad y de derechos que tengan validez a través de las diferentes culturas, y que sea al mismo tiempo sensible a la particularidad local” (Nussbaum 2002, citada en Burbano, 2017, p. 28).

Lo hace intentando establecer una relación con el liberalismo “una teoría de la justicia humana liberal, humanista y feminista, que la lleva necesariamente a tratar el conflicto entre el liberalismo y el feminismo” (Burbano, 2017, p. 29). Cobra importancia, el trabajo mancomunado que logra Nussbaum con Amartya Sen “con quien inicia la propuesta teórica que terminaría por plantear el enfoque de las capacidades” (Burbano, 2017, p. 29). De este modo, ese “enfoque de capacidades” propuesto por las autoras, se convierte en una herramienta para evaluar la vida de las mujeres. Es necesario reconocer que Nussbaum y Butler tienen una lucha en común desde la filosofía por el feminismo, con posturas diferentes:

La primera defiende un feminismo de visión universal, basado en el liberalismo, pero

que persigue unos principios homogéneos como la justicia y el alcance de las capacidades funcionales, mientras que, por el otro lado, Butler se inclina más por la defensa de un feminismo que se preocupe por las realidades de las particularidades y las necesidades propias de cada mujer en cada uno de sus contextos, dándole oportunidad a los que no tienen voz de ser escuchados y a las minorías a ser más visibles (Burbano, 2017, p.61).

Ahora bien, el movimiento feminista también ha permitido la elaboración de una perspectiva de análisis de género que rebasa al determinismo biológico, permitiendo distinguir cómo, a partir de las diferencias sexuales se tejen desigualdades sociales; igualmente, “ha reconceptualizado a la mujer para entender que las mujeres somos todas y el beneficio y/o afrenta para una lo es para todas” (Ferreya, 2016, p. 3).

En este punto, hay que citar nuevamente a Scott, historiadora y académica estadounidense cuyas obras centraron su interés en la historia de género y las mujeres; esta autora ubicó al género como una categoría de análisis, de reflexión y de diferentes usos entre la historia y el feminismo. Scott introduce una de sus obras diciendo que género “es la organización social de la diferencia sexual” (citado en Montoya, 2009, p.254). Para la autora, lo importante de la historia, al hablar de género, era el significado subjetivo de hombres y mujeres como categorías de identidad y la incidencia que ha tenido el feminismo en este proceso. Scott plantea que, las diferencias entre hombres y mujeres se han abordado como algo natural y desde ahí se asignan socialmente cualidades según el sexo. Plantea, además:

Colocar las relaciones entre los sexos en el centro de la investigación histórica, con la intención de fomentar una posible revisión de la historia general y alcanzar un mejor entendimiento de la forma como se articulan las ideas sobre los roles apropiados para

hombres y mujeres, en el espacio tanto público como privado (citada en Ferreyra, 2016, p.3).

En otras palabras, el feminismo ha pretendido transformar las relaciones de poder y opresión que viven las mujeres; generalmente, se ha tratado de deslegitimar el movimiento feminista indilgando la búsqueda de privilegios o “más derechos para las mujeres”; por el contrario, como movimiento social hace referencia al estudio histórico y sistemático del papel y condiciones de la mujer en los diferentes ámbitos de su vida: social, político, económico, laboral, educativo y las acciones que le permiten emanciparse en favor de la igualdad “un movimiento social crítico que, a partir de su intervención concreta, se sitúa en permanente confrontación y diálogo con la realidad social y con su propia evolución interna” (Montero, 2006, p.170). Por otro lado, como movimiento histórico:

El feminismo está enfocado en la coordinación de acciones y la transformación social, por lo que es fundamental el análisis de las relaciones de poder existentes, tanto las evidentes como aquellas que no lo son tanto. En consecuencia, los debates filosóficos y analíticos que surgen de la teorización feminista son inevitablemente políticos (no sólo filosóficos)” (Ferreyra, 2016, p.3).

No obstante, este feminismo estuvo centrado en las mujeres de privilegios por ejemplo las mujeres blancas, burgueses y de clases sociales favorecidas; las mujeres negras y empobrecidas cumplían un papel de esclavas o criadas, por estas mujeres no se reclamaban derechos, de ahí que es los territorios de América sobre todo de Latinoamérica al mismo tiempo, sólo que de manera anónima o casi desconocida, se erigía un movimiento del feminismo de las mujeres indígenas, afrodescendientes, campesinas, empobrecidas, de comunidades LGBTI y por lo general habitantes de la periferia que jamás fueron si quiera conocidas por las feministas

europeas.

Descolonizar el Feminismo, Una Historia Desde Latinoamérica, Un Asunto Más Allá Del Género.

Descolonizar el feminismo o los feminismos es comprender, nombrar y caracterizar el patriarcado que vivimos en estos territorios las mujeres originarias, negras, empobrecidas, desobedientes con la imposición heterosexual, comprenderlo para acabarlo. Las luchas no son propiedad privada, las palabras tampoco, el feminismo no nació en Francia, nació y nacerá en todo territorio donde enfrentemos el sistema patriarcal de muerte, las palabras no se privatizan, los sentidos se construyen y se disputan, eso también es autonomía, eso es descolonizar nuestros cuerpos y nuestros pensamientos, por eso nombramos y ponemos en palabras escritas esta lucha.
(Guzmán, 2019, p.14)

El transcurso de la historia del feminismo, contada anteriormente; de manera inconsciente consolidó un movimiento feminista hegemónico, escrito por mujeres blancas, con una herencia de privilegios, eurocéntrica y desde ahí para Viveros (2016):

Se ha pretendido homogeneizar las experiencias de la población femenina, quizá no de manera consciente, desconociendo las diferencias en cuanto a particularidades geográficas, raciales y socioeconómicas que influyen, de forma directa, en las experiencias frente a las desigualdades de género que padecen las mujeres. En particular, en aquellas mujeres indígenas, afro mestizas, campesinas, pobres, lesbianas y populares de periferias, colonialmente construidas en la invasión europea, en continentes como el Abya Yala² (citada en Barbosa, Cabezas, Serrano y Valbuena, 2022, p.109).

En ese orden de ideas, se plantearon no sólo conceptos o teorías, también acciones que permitieron erradicar la desigualdad y el sometimiento que viven las mujeres “desde la visión

² Abya Yala es el nombre con el que los pueblos nativos hicieron referencia al continente; este, después denominó se América Latina, tras el proceso de colonización.

generalizante y eurocentrista de la misma, como parte de la colonización del conocimiento”, (Barbosa, Cabezas, Serrano y Valbuena, 2022, p.110); y que, según las autoras anula y silencia las voces de las mujeres cuyas realidades no corresponden con dichos planteamientos. Sin embargo, “la emergencia del movimiento indígena y afrodescendiente a nivel regional “puso en la mesa de discusión un debate pendiente en ‘Nuestramérica’: el hecho de que las poblaciones colonizadas y esclavizadas no fuéramos reconocidas como ‘humanos’ por la racionalidad moderna” (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014, p.20).

Una voz importante, para Latinoamérica, es la de Adriana Guzmán Arroyo una mujer indígena Aymara feminista de Bolivia, que ha hecho grandes aportes a la descolonización del feminismo.

El feminismo europeo seguro que sirve para Europa, pero en Abya Yala no alcanza el feminismo eurocéntrico y reproduce complicidades racistas y coloniales con el sistema, finalmente, las luchas de las feministas en Europa y Estado Unidos respondían a sus cuerpos y opresiones que obviamente, entendiendo el hecho colonial de 1492, la invasión, genocidio y violación sistemática de nuestras abuelas, entendiendo el entronque patriarcal, no son las mismas opresiones que viven nuestros cuerpos (Guzmán, 2019, p.1).

Con esto Guzmán señala que no quiso generar una competencia, o poner sobre una balanza que opresiones pesan más para las mujeres en el mundo:

No se trata de deslegitimar los aportes que han hecho, se trata de reconocer que responden a otros cuerpos, a otras realidades y a otras memorias, si en su memoria está Simón de Beauvoir, en la nuestra está Bartolina Sisa, no queremos que nos impongan una memoria feminista (Guzmán, 2019, p.2).

Uno de los aportes más importantes de Guzmán (2029) es que la lucha feminista no se hace desde los libros, sentadas en un escritorio haciendo tesis doctorales (paradójicamente), así no se transforman las realidades de las mujeres; para ella el activismo se hace desde el cuerpo, en las calles, en sus palabras “la lucha se hace desde el cuerpo, no desde los libros ni la teoría, eso puede aportar, pero no moviliza, las opresiones sí, la rabia digna (...)” (p.8).

Dicho esto, vale la pena preguntarse y reflexionar frente a lo que plantea Guzmán (2019) y es que para ella una cosa es estudiar el feminismo y otra ser feminista. Con esto, afirma que *Per se* las clasificaciones realizadas en la historia del feminismo contado en las llamadas *olas del feminismo* por mujeres académicas, tiene intrínseco un ejercicio de poder, y lo es según ella:

Acaso no es una arbitrariedad colonial y colonizadora del feminismo eurooccidental reclamarse, dueñas de la raíz del feminismo, dueñas de los orígenes, decir que es el hijo – ni siquiera la hija- de la ilustración y la Revolución Francesa e ir ordenando desde ahí las luchas de las mujeres, que calzan en su parámetro, esa es una pretensión universalista (Guzmán, 2019. p.7).

Para Guzmán, al revisar la historia contada en las llamadas “olas del feminismo” en las que se nombran las acciones por reconocer la igualdad: desde las sufragistas, hasta el llamado feminismo contemporáneo que recoge las luchas por otros derechos como la paridad política, los derechos sexuales y reproductivos y los derechos civiles se hicieron visibles, exclusivamente, para feministas europeas, francesas, inglesas, italianas y alemanas como si estos movimientos se hubiesen dado sólo en esos territorios y, claramente no fue así:

El movimiento sufragista en América Latina -también blanco y burgués por supuesto- las feministas en el movimiento obrero o en la lucha contra las dictaduras, son “datos”

que no entran en las denominadas olas, menos aún van a entrar las luchas anticoloniales de nuestras abuelas indígenas originarias hechas desde nuestros pueblos y la comunidad (Guzmán, 2019. p.7).

Justamente ahí, narra Adriana Guzmán la posibilidad de construir una historia que no se cuente sólo desde las voces de las mujeres blancas, burguesas, europeas, filósofas o académicas. Para la autora, descolonizar el feminismo es traer las voces de todas las mujeres que posiblemente no en los libros, no en la academia, no en la política, pero sí en las calles, en el activismo, desde su cuerpo, en movimiento, han luchado por sus derechos, esas mujeres son negras, campesinas, indígenas, no heterosexuales, habitantes de periferia que, dentro de sus comunidades han gestado luchas y conquistas por los derechos de las mujeres y también han marcado la historia, Guzmán defiende que:

No hay historia universal, que nadie dice cuándo y dónde comienza la historia, sino que hay historias, y vamos a recuperar este tiempo que para algunas académicas es parte de un feminismo incipiente, intuitivo, tal vez elemental, feminismo clase B, que no las refleja porque no cabe en los parámetros del “verdadero” feminismo. Por último, como gracias al capitalismo transnacional extractivista el territorio hoy llamado Bolivia no tiene mar, nuestro feminismo no tiene olas, nos construimos desde la tierra que nos sostiene y nos alimenta (Guzmán, 2017, p.9).

Otra de las mujeres que sobresale en el escenario Latinoamericano es Ochy Curiel de República Dominicana, ella defiende que no se puede entender el feminismo como toda lucha de mujeres que se oponen al patriarcado, ya que “tendríamos que construir su genealogía considerando la historia de muchas mujeres en muchos lugares-tiempos” (Curiel, 2009, p.2).

En ese mismo año, en una conferencia en la Universidad Nacional de Colombia, invitada

por la Escuela de Género, Curiel planteó:

Descolonizar significa entender la historia de opresión histórica que ha marcado el colonialismo en nuestra región y cómo hoy hay una reproducción de esa opresión a través de las políticas neoliberales que coloca al llamado tercer mundo en una situación global desigual frente a los países del Norte, pero además significa entender que al interior de nuestros contextos existen relaciones de poder estructurales, cotidianas que siguen afectando a mujeres racializadas, etnizadas, a lesbianas, a las más pobres, porque a pesar de que se habla de la era post, ellas siguen siendo los escudos principales del patriarcado por no corresponder al paradigma de la modernidad (Citado en Espinoza, Gómez y Ochoa, 2014, p.26).

Entonces, se hace necesario validar las voces y narrativas de lucha de otras mujeres, todas las mujeres, sí se quiere; principalmente este movimiento fue gestado por mujeres indígenas y afrodescendientes que abrieron la discusión, sacaron el movimiento de los libros y lo ubicaron en los cuerpos y en las calles de Latinoamérica. Bajo este panorama, hay acontecimientos importantes que aportaron a la descolonización del feminismo:

La campaña continental de los 500 años de Resistencia Indígena, Negra y Popular; la insurrección zapatista en México; las protestas encabezadas por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador -CONAIE-, las movilizaciones por la paz (muchas de ellas organizadas por colectivos y organizaciones de mujeres) y el reposicionamiento de la Organización Nacional Indígena de Colombia; el proceso de reconstrucción comunitaria después de la guerra en Guatemala; las luchas por la tierra en Brasil; la defensa de los territorios y los recursos naturales por parte de los pueblos

indígenas en Bolivia, Chile, Ecuador, Colombia, Argentina, Venezuela, Centroamérica; así como la emergencia del movimiento negro desde los ochenta en Brasil, expandido durante los noventa en todo el subcontinente, por mencionar sólo algunos casos, estremecieron las estructuras y lógicas eurocentradas de las propias naciones latinoamericanas, a la vez que abrieron la posibilidad de pensar el mundo desde las (cosmo) visiones de los pueblos no occidentales del Abya Yala (Espinoza, Gómez y Ochoa, 2014.p.21).

De esta manera, surge el feminismo decolonial que se expone a continuación.

Feminismo Decolonial: Narrativas Feministas de Mujeres de Abya Yala.

El feminismo decolonial es un movimiento en pleno crecimiento y maduración que se proclama revisionista de la teoría y la propuesta política del feminismo desde lo que considera su sesgo occidental, blanco y burgués. Entendemos que el feminismo decolonial aglutina las producciones de pensadoras, intelectuales, activistas feministas, lesbianas feministas, afrodescendientes, indígenas, mestizas pobres, así como algunas académicas blancas comprometidas con la tarea de recuperación histórica de un nombre propio, de una teoría y práctica feminista antirracista en Abya Yala.
Gómez (2011, p.456).

Lo primero por decir es que desde el feminismo decolonial se propone acoger el concepto de mujeres, de forma plural y diversa, como “crítica a los esencialismos de género que establecen una identidad universal del ser mujer” (Espinoza, 2014, p.324), por lo que desde esta corriente feminista se hizo una revisión crítica al sujeto del feminismo.

Claramente, el feminismo decolonial surge, como ya se mencionó, a partir del debate fuerte y crítico del feminismo blanco, burgués y eurocentrista, desde su teoría hasta sus prácticas; ya que, las mujeres negras, indígenas o de clases más oprimidas no se sentían recogidas en ese movimiento.

Ese feminismo enfocó su lucha, y sus formas de conocer y teorizar, en contra de una caracterización de las mujeres como frágiles, débiles tanto corporal como mentalmente,

recluidas al espacio privado, y como sexualmente pasivas. Pero no explicitó la relación entre estas características y la raza, ya que solamente construyen a la mujer blanca y burguesa. Dado el carácter hegemónico que alcanzó el análisis, no solamente no explicitó, sino que ocultó la relación. Empezando el movimiento de “liberación de la mujer” con esa caracterización de la mujer como el blanco de la lucha, las feministas burguesas blancas se ocuparon de teorizar el sentido blanco de ser mujer como si todas las mujeres fueran blancas (Espinoza, Gómez y Ochoa, 2014, p.68).

Hay que hacer la salvedad que el feminismo descolonial recoge el feminismo indígena y sus grandes exponentes, mujeres como Tarcila Rivera, Julieta Paredes, Lorena Cabnal, Emma Chirix, Aura Cumes, Dorotea Gómez, Maya Cu, Dina Mazariegos y Gladys Tzul Tzu, quienes: “desde América Latina, han planteado el problema de la invisibilidad dentro de sus propias comunidades, de los movimientos sociales, políticos, y dentro del propio movimiento feminismo” (Montanaro, 2017, p.24).

Bajo este panorama, la configuración del feminismo descolonial critica el reduccionismo al hablar de violencias de género, considerando que las violencias hacia las mujeres no sólo de dan a razón de género y en ese escenario aparece la argentina Rita Laura Segato, con su texto *Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres (2011)*, cuyo objetivo principal fue “examinar la relación que existe entre el patriarcado moderno-colonial y la colonialidad del género en el contexto de las luchas por la autonomía” (Espinoza, Gómez y Ochoa, 2014, p.76).

Es decir, Segato problematiza frente a “cómo el encuentro colonial afectó la vida de las mujeres indígenas y cómo las consecuencias de ese encuentro se cristalizan y reproducen en el Estado” (Espinoza, Gómez y Ochoa, 2014, p.42). Uno de los principales aportes del texto es que

el género existía antes de la conquista y que lo que viene luego es una infiltración negativa y positiva de la modernidad en la comunidad, y viceversa. Si bien Rita Segato reconoce la existencia de las relaciones de género en las sociedades, también plantea:

La categoría de patriarcado de baja intensidad, insiste en que estas eran diferentes a las europeas, entre otras cosas porque no se sostienen en la mirada dicotómica europea, sino en una dual. Con este debate la autora quiere darle al género un status teórico y epistémico en la crítica descolonial, útil para entender otros aspectos de la transformación que el orden moderno/colonial supuso en las comunidades ancestrales (citada en Espinoza, Gómez y Ochoa, 2014, pp.42-23).

En ese orden de ideas, para Segato lo importante no fue introducir el género dentro de la crítica imperante en el debate descolonial o como elemento de análisis de dominación de la colonialidad, lo que es relevante para la autora es darle sentido desde la teoría y epistemología, ubicarlo desde allí “como categoría central capaz de iluminar todos los otros aspectos de la transformación impuesta a la vida de las comunidades al ser captadas por el nuevo orden colonial moderno” (Segato, 2011 p.75).

Para que esto ocurra, Segato considera necesario ubicar tres posiciones del feminismo, algunas ya analizadas; la primera es el feminismo eurocéntrico, planteado desde la universalidad respecto a la dominación de género y la dominación patriarcal, desconoce las mujeres negras, indígenas, entre otras, y sustenta, entre líneas, autoridad y superioridad moral de las mujeres europeas. La segunda posición, es totalmente contraria a la primera, afirma la inexistencia del género en el mundo pre-colonial y la tercera, defendida en su texto en la que:

Identifica en las sociedades indígenas y afro-americanas una organización patriarcal, aunque diferente a la del género occidental y que podría ser descrita como un

patriarcado de baja intensidad, y no considera ni eficaz ni oportuno el liderazgo del feminismo eurocéntrico” (Segato, 2011, p. 77).

Ilustra, la realidad de las comunidades indígenas en las que ha trabajado, cuando visita a las mujeres con la intención de hablar sobre los problemas de violencia que las aqueja que:

Están divididas entre, por un lado, la lealtad a sus comunidades y pueblos en el frente externo y, por el otro, a su lucha interna contra la opresión que sufren dentro de esas mismas comunidades y pueblos, han denunciado frecuentemente el chantaje de las autoridades indígenas, que las presionan para que posterguen sus demandas como mujeres a riesgo de que, de no hacerlo, acaben fragmentando la cohesión de sus comunidades, tornándolas más vulnerables para la lucha por recursos y derechos.

Los caciques y los hombres se hacen presentes e interponen el argumento de que no existe nada que el Estado deba hablar con sus mujeres. Sustentan este argumento con la verdad verosímil de que su mundo “siempre fue así”: “el control que nosotros tenemos sobre nuestras mujeres es un control que siempre tuvimos sobre ellas”. Sustentan este enunciado, como anticipé en las páginas anteriores, con un argumento culturalista, y fundamentalista, por lo tanto, en que se presupone que la cultura no tuvo historia (Segato, 2011, p. 79).

Es evidente, según lo citado, la realidad que viven las mujeres en los diferentes grupos étnicos; ahora, si el relato se diera en la historia de vida de las mujeres negras, indudablemente dejaría ver que la opresión de la sociedad supera el género para centrarse en otras cuestiones como el color, la raza, la clase, el heterosexismo y que su forma de interpelarlo, se puede dar no sólo desde la academia “élites intelectuales”, también desde los saberes ancestrales, comunitarios o populares y justamente esto, es el feminismo descolonial.

Otro aspecto relevante tiene que ver con los espacios conquistados por las mujeres en la historia a través de sus luchas; por ejemplo, el derecho al voto, las sufragistas de las olas del feminismo de las que se habló anteriormente; pronto se dieron cuenta que alcanzado el derecho al voto no estaban teniendo el mismo derecho a participar democráticamente; es decir, podían elegir, pero no ser elegidas en igualdad de garantías que los hombres. Del mismo modo, las mujeres que alcanzaron a ocupar espacios laborales o académicos, antes sólo ocupados por hombres, pronto notaron que, si bien tenían el acceso al trabajo seguían siendo oprimidas o explotadas laboralmente; las brechas salariales eran muy claras, el acceso por méritos de manera equitativa a cargos públicos o privados, y hay que reconocer que, para las mujeres negras, indígenas o no heterosexuales la situación era y, sigue siendo, aún más compleja.

Ahí es donde una comienza a decir y ver de qué manera es que todos estos sistemas donde hoy vivimos se van dando correlativamente, no es que nazcan separados, sino que nacen de una manera articulada donde el género tiene que ver con una posición de raza y de clase, y el lugar de lo humano también (Espinoza, 2014, p.28).

En síntesis, el feminismo descolonial amplía las posibilidades al integrar a la otra, esa otra que el feminismo eurocéntrico no nombrada: por ejemplo, las mujeres negras que generalmente eran sus esclavas no fueron reconocidas, Montanaro (2017) al respecto establece que:

El pensamiento feminista negro realiza sus definiciones a partir de la complejidad de las relaciones que une la clasificación biológica, la construcción social de la raza y el género, como categorías de análisis, las condiciones materiales que acompañan estas construcciones sociales cambiantes y la conciencia de las mujeres negras acerca de estos

temas (p.85).

Aunado a esto, tampoco se reconocía a la mujer trabajadora de escasos recursos, la que habitaba en las periferias del campo, de los grupos indígenas o de las grandes ciudades, a las mujeres no heterosexuales, las migrantes, y eran esas mujeres las que cumplían los oficios generales para las clases o estratos sociales más favorecidos; y no eran reconocidas, bajo la idea que ellas no se integraban o vinculaban, para Espinoza (2014):

Pensando que el problema es que las mujeres subalternas o que están en peor condición, las empobrecidas, las racializadas, no se integran porque el feminismo es mal visto, porque sus compañeros no les permiten ingresar a las filas feministas, etc. Quitándole la absoluta agencia y posibilidades de decisión a estas compañeras. Nunca nos hemos preguntado si es que el problema no es de la propia teorización y de la propia política feminista, si es que esa política la gran mayoría de las mujeres no la sienten como su política, que no da respuestas a la mayoría de sus problemas, y yo creo que ahí es donde está el problema (p.29).

Generalmente, el mismo movimiento feminista a lo largo de la historia se ha sentido amenazado o atacado, al punto de cuestionar si una mujer puede o no ser feminista o “que tan buena podría ser para el feminismo o la lucha de las mujeres” en la medida que se atreva a plantear una mirada crítica o diferente a sus teorías. Espinoza (2014) lo dice con mayor claridad:

La gran mayoría de las que nos nombramos feministas, somos sujetas en posición de privilegio, son sujetas también blanco-mestizas que son las que han sustituido lo blanco en América Latina, son las élites intelectuales, políticas en América Latina y que, por tanto, no están dispuestas a cuestionar su lugar de privilegio de clase y raza, su lugar de poder (p.30).

Por su parte Lugones (2011), una de las primeras mujeres que plantearon la necesidad de descolonizar el feminismo, argumenta:

Incorporar la interseccionalidad de las variables sexo, género, etnia, raza y clase social, es una necesidad en las investigaciones feministas para reconocer cómo afectan las relaciones de poder a las mujeres subalternas de manera diferente y comprender la opresión “allí donde la comprensión categórica de «mujer», tanto en el feminismo blanco como en el patriarcado dominante, oculta su opresión (p.67).

En definitiva, el feminismo descolonial latinoamericano puso en el centro del debate, “la necesidad de encontrarse con todos los desencuentros que esto implica, los que también permitieron profundizar posiciones, propuestas teóricas y estrategias de lucha que dieron forma a los feminismos en estos territorios” (Guzmán, 2019, p. 38). Finalmente, con el recorrido conceptual, las voces de mujeres feministas que se han puesto a dialogar en estas líneas; son las de mujeres racializadas, habitantes de la periferia social, las excluidas, pero a la vez emancipadas; las olvidadas o silenciadas que levantaron su voz, las no reconocidas ante un movimiento que se erige desde un grupo selecto de mujeres, que a la final terminó tomando el poder y oprimiendo a otras; es necesario entender, o por lo menos para la investigadora, que el feminismo debe tejerse como lo ha dicho Adriana Guzmán, con las manos y con el cuerpo, con otras y lo que implica re-conocerlas:

Se trata de hacer un tejido de rebeldías, pero un tejido comunitario, no somos remendonas de los proyectos masculinos y patriarcales izquierdistas, derechistas o indigenistas, el tejido se hace con las manos, con la memoria, los símbolos, las presentaciones y representaciones, los hilos, la materialidad histórica de nuestros

cuerpos, nuestras condiciones concretas, haciendo de la creatividad un instrumento de construcción y de lucha. El tejer nuestras rebeldías para que sean revoluciones crea un movimiento, que se hace permanentemente, que teje figuras y crea símbolos, donde los hilos diferentes se cruzan, el movimiento es movimiento no se paraliza, no se estatiza, no se para, no se vuelve norma, no se institucionaliza, no da paso al caudillismo, a la corrupción ni a las reformas, porque no es desde el individualismo que se teje, sino desde todas y todos en comunidad (Guzmán, 2019, p. 53).

Feminismo Descolonial/ Perspectiva De Género

En los últimos años, cierto número de libros y artículos cuya materia es la historia de las mujeres sustituyeron en sus títulos "mujeres" por "género". En algunos casos, esta acepción, aunque se refiera vagamente a ciertos conceptos analíticos se relaciona realmente con la acogida política del tema. En esas ocasiones, el empleo de "género" trata de subrayar la seriedad académica de una obra, porque "género" suena más neutral y objetivo que "mujeres". "Género" parece ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales y se desmarca así de la (supuestamente estridente) política del feminismo. En esta acepción, "género" no comporta una declaración necesaria de desigualdad o de poder, ni nombra al bando (hasta entonces invisible) oprimido. Mientras que el término "historia de las mujeres" proclama su política al afirmar (contrariamente a la práctica habitual) que las mujeres son sujetos históricos válidos, "género" incluye a las mujeres sin nombradas y así parece no plantear amenazas críticas.
Scott (1990, p.6)

El abordaje de la perspectiva de género, implica una mirada del concepto y sobre todo la contextualización de género; si bien, existe preocupación por parte de las feministas europeas o norteamericanas por acabar con la desigualdad y opresión hacia las mujeres por razones de género buscando entender las relaciones que se dan entre sexos, cuando se habla de género; una postura diferente fue planteada por feministas latinoamericanas que cuestionaron el concepto de género occidental y plantearon las bases del feminismo descolonial y en ese camino trabajan el término de interseccionalidad que según Lugones (2011) propone:

Evidenciar cómo las feministas blancas occidentales, desde la pretendida universalidad

de un único sujeto mujer y la categoría género, no habían logrado mirar la multiplicidad de opresiones que experimentan las mujeres debido a la intersección de las variables género, raza, clase y sexualidad (p.106).

En tal sentido, este acápite transitó y afirmó bajo qué entramado conceptual se abordaría el concepto de género en la Escuela de las posibilidades. Para tales fines, el trabajo adelantado por Johan Scott brindó valiosos aportes:

En su acepción más reciente "género" apareció primeramente entre las feministas americanas que deseaban insistir en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo. La palabra denotaba rechazo al determinismo biológico implícito en el empleo de términos tales como "sexo" o "diferencia sexual". "Género" resalta también los aspectos relacionales de las definiciones normativas de la feminidad (Scott, 1990, p. 3).

Es claro para Scott que lograr un significado o acercarse a este sin reducirlo, conlleva sacarlo del individualismo de las personas y revisarlo dentro de la organización social y la forma como se interrelaciona “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos: y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1990, p. 3). Desde esta definición reconoce cuatro elementos importantes:

1. Símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples en el que Scott ejemplifica a través de Eva y María, la maldad y la pureza, etc.
2. Conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas.

Esos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales

y políticas.

3. Posiciones normativas como producto del consenso social y no del conflicto.
4. Identidad subjetiva y todo lo que implican esas subjetividades.

Es por esto que la definición de género para Scott consta de esos cuatro elementos y “ninguno de ellos opera sin los demás. Sin embargo, no operan simultáneamente de forma que uno sea simplemente el reflejo de los otros” (Scott, 1990, p.11). Magistralmente Scott logró ampliar la mirada reduccionista que se le había dado hasta el momento al género, a través de un amplio análisis y su significado histórico, ratificando que “el género: una categoría útil para el análisis histórico” (Scott, 1990, p.11), indagando así cuál ha sido el proceso de reconocimiento de las mujeres y la incidencia del feminismo en los procesos históricos que han desarrollado en el camino por la reivindicación de sus Derechos.

Con claridad, frente al significado de género como una construcción social o cultural Scott argumenta “está basado en los procesos de significación de la diferencia sexual, diferencia que suele ser abordada como algo natural y a través de la cual los sujetos adquieren cualidades esenciales según sea su sexo” (p.77).

Paralelamente, Scott reflexiona desde el género sobre las prácticas desarrolladas en la historia del trabajo “el género no se ha tomado seriamente en consideración en cuanto a sus posibles (aportes) a una importante re-conceptualización de la historia del trabajo” (p.77), aborda la desconexión existente entre género y clase, para la autora sería necesario:

Un nuevo enfoque epistemológico que cuestione los procesos de producción de sentido y la forma como la diferencia sexual incide en estos procesos, reconociendo que, en el caso de los historiadores del trabajo, el lenguaje no ha sido pensado como medio de producción de sentido en sus variados usos (p.82).

Posteriormente, Scott aborda el género en el contexto de la familia, señalando que los historiadores han dejado de lado el discurso “el discurso en el que estaban insertos en relación con el género y la familia, aspectos que han sido estudiados de forma separada de la historia del trabajo” (p.126).

Por último, aborda el género en los usos políticos que se le han dado, ya que los reclamos de igualdad “en la teoría política de los derechos, que está detrás de las demandas de justicia de los grupos excluidos, significa ignorar las diferencias de los individuos, por un propósito en particular o en un contexto específico” (p. 215); además es pertinente para la autora reconsiderar esas demandas que reclaman igualdad en términos de reconocer a los grupos minoritarios de mujeres que no han sido incluidas. En suma, la propuesta de Scott sobre género ha transitado por diferentes caminos, pero coinciden casi todos en “tomar en cuenta tanto la acción colectiva como las acciones de los sujetos en los procesos de construcción del género” (Montoya, 2009, p.256).

Otra de las perspectivas importantes para abordar el género se encuentra en el trabajo de Judith Butler que, respecto a la definición atribuida por las académicas feministas que sostenían que género es una construcción social, encuentra la necesidad de cuestionar:

¿A través de que procesos se construye?, si es cierto esto, increpa Butler si ¿podría construirse de distinta manera, o acaso su construcción conlleva alguna forma de determinismo social que niegue la posibilidad de que el agente actúe y cambie?
¿Implica la «construcción» que algunas leyes provocan diferencias de género en ejes universales de diferencia? (Butler, 1990, p.56).

Sostiene entonces que, el género no es la interpretación cultural que se hace de la diferencia sexual, sino:

La repetición obligatoria de normas que en un contexto histórico y cultural específico

determinan lo que se entiende por masculino y femenino. Así, los sujetos se construyen y cobran inteligibilidad social en virtud de la reiteración de los actos de citación de las normas de género (Butler, 2007, p.87).

Ya se dijo que, para Rita Segato no se trata simplemente de introducir el género como uno entre los temas de la crítica descolonial o como uno de los aspectos de la dominación en el patrón de la colonialidad, sino de “darle un real estatuto teórico y epistémico al examinarlo como categoría central capaz de iluminar todos los otros aspectos de la transformación impuesta a la vida de las comunidades al ser captadas por el nuevo orden colonial moderno” (Segato, 2010, p.12).

En principio, un elemento importante del discurso de Segato (2010) para esta investigación es el reconocimiento del fracaso de los programas de cooperación internacional que intervienen con programas de género, debido a la visión universalista con la que se desarrollan o abordan las problemáticas asociadas a género; para ella, estos programas no entienden las formas como se dan las relaciones en estas comunidades, no logran “percibir la especificidad del género en los ambientes comunitarios de su actuación” (p.84). Y es que, estos programas son desarrollados casi que como un libreto aprendido que recorre diferentes territorios y contextos, pero no toma en cuenta las necesidades y realidades, además, las particularidades de cada comunidad y su territorio:

Las acciones de promoción de la equidad de género no perciben que acciones sensibles al contexto comunitario deben ser dirigidas a promover la esfera doméstica y el colectivo de las mujeres como un todo, frente a la jerarquía de prestigio y el poder del espacio público comunitario y el colectivo de los hombres. En verdad, la meta de los proyectos debería ser la promoción de la igualdad entre el colectivo de los hombres y el

colectivo de las mujeres dentro de las comunidades. Solamente esa igualdad podrá resultar, posteriormente, en el surgimiento de personalidades destacadas de mujeres que no se distancian de sus comunidades de origen, es decir, que tengan retorno y una actuación permanente junto a su grupo (Segato, 2010, p.23).

Pero entonces, ¿cómo se puede definir el género desde una apuesta descolonial? Aníbal Quijano, quien fuera criticado por María Lugones, propuso la idea de raza (idea del descubrimiento) “desde esta perspectiva, la idea de raza reordena los regímenes de género preexistentes en las sociedades colonizadas y antes de su colonización. El género queda así subordinado a la lógica de raza” (Espinoza, Gómez y Ochoa, 2014, p.92). No obstante, para Lugones (2007) “Quijano comete un error al suponer que el género, e incluso la sexualidad, forzosamente son elementos estructuradores de todas las sociedades humanas” y así, la autora llega a plantear “la colonialidad de género”; un concepto propuesto por María Lugones para explicar cómo el sistema moderno/colonial no solo impuso estructuras racistas y clasistas, sino que también instauró un sistema de género binario, jerárquico y violento que fue inseparable del proyecto colonial. Según Lugones, este sistema de género no existía en los mismos términos en muchas sociedades indígenas o africanas antes de la colonización, y fue impuesto como parte de la dominación colonial, articulando raza, género, sexualidad y clase de manera entrelazada. La autora sostiene que “el sistema moderno de género es una construcción colonial que asigna roles, identidades y capacidades humanas de manera jerárquica y deshumanizante” (Lugones, 2008, p. 10). No obstante, Quijano con su idea de raza, es totalizante al punto que invisibiliza al género “como una categoría histórica y como instrumento de la colonialidad del poder, al mismo tiempo que obstaculiza un análisis interseccional de raza, género, clase y sexualidad” (Espinoza, Gómez y Ochoa, 2014, p. 93).

Expuesto de otra manera, el concepto unitario de género excluyó a las mujeres pobres, indígenas, afrodescendientes y lesbianas, también se observó que el género, al fusionarse con la raza, sirvió como instrumento de dominación en los procesos de colonización y capitalismo “habría que redefinir la categoría género, hurtándola del dualismo y haciéndola más flexible y fluida. Esto la hará más útil al estudio de los mundos otros, occidentalizados ya, tal vez, pero en resistencia” (Lozano, 2010, p.335). Se puede afirmar entonces que, dentro de las lógicas del feminismo descolonial la perspectiva de género deberá construirse desde la diversidad humana:

Una de las principales riquezas de Abya Yala, [...] es la de la amplia diversidad humana, de opciones, visiones de mundo y alternativas al modelo hegemónico. Es perentorio que el feminismo [...] construya desde ellas y desde la claridad de la historia que le ha producido [...] (Gómez, 2011, p. 365).

¿Perspectiva, Enfoque o Ideología de Género? Al Fin Qué...

Hay quienes usan esta visión y, por ignorancia o por prejuicio, no asocian que la perspectiva de género forma parte de la historia feminista, de los movimientos y organizaciones feministas y también de sus luchas políticas, sus logros, sus avances y conquistas. Es posible también que quienes trabajan con la perspectiva de género escinden su conciencia y usen una perspectiva para planificar, presentar proyectos o redactar informes, y no lo utilicen en la dimensión práctica de la organización social, de la cultura y de la política con las organizaciones, las comunidades y las mujeres para las que trabajan, o en sus vidas personales.
(Niño, 2019, p.14).

Analizadas las tensiones que a lo largo de la historia del feminismo eurocentrista y latinoamericano han surgido frente al sexo-género, es necesario hablar de perspectiva de género y ubicarla en el escenario de la Educación, la Escuela en Colombia, máxime que en el establecimiento de la problemática de la presente investigación reconoció abiertamente que en Colombia se adolece de formación y profesionales que conozcan e implementen la perspectiva de género en procesos de VHM, entonces ¿Qué es la perspectiva de género? ¿Existe alguna

diferencia entre perspectiva, enfoque o ideología de género? si la hay ¿Cuál es?; para responder estas preguntas es necesario revisar algunos planteamientos, desde otras disciplinas o campos de acción.

Por ejemplo, en el campo jurídico en Latinoamérica se han venido aportando conceptos que permitan abordar diferencialmente las situaciones que viven las mujeres, en tal sentido aparecen dos: perspectiva y enfoque, es necesario distinguir cada uno a través de una mirada a la historia, para así poder entenderlos, en su investigación Niño (2019) analiza:

El concepto gender perspectives fue desarrollado en la IV Conferencia sobre la Mujer en 1995. En esta ocasión se utilizó el concepto en dos sentidos: por un lado, el concepto *mainstreaming a gender perspective*, que buscaba que se priorizará el discurso sobre la mujer en los diferentes escenarios –intelectuales, políticos, culturales, etc.–, pero sobre todo, que se escucharan las propuestas de las mujeres en las agendas políticas; por otro lado, el concepto *gender perspectives*, el cual buscaba que se implementara dentro de la política pública la inclusión de los problemas específicos de la mujer a partir del análisis de estos, con perspectiva de género (p.16).

Para entenderlo mejor, el *mainstreaming* de la perspectiva de género, o transversalización del enfoque de género, es una estrategia clave para lograr la igualdad entre mujeres y hombres en todas las esferas de la sociedad. Este enfoque implica integrar sistemáticamente las preocupaciones y experiencias de mujeres y hombres en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de políticas y programas. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), "la transversalización de la perspectiva de género implica incorporar el enfoque de género en todas las políticas públicas, programas, proyectos y actividades institucionales, de modo que la igualdad de género sea parte integral de los procesos cotidianos

de toma de decisiones" (CEPAL, 2016, p. 12).

De este modo, se traduce como *perspectiva de género* y a su vez fue acuñado por algunas instituciones como lo son la Corte Interamericana de Derechos Humanos, y diferentes tribunales constitucionales como el Tribunal Constitucional de Chile, Argentina, México, Perú, entre otros. Además de este concepto, dentro del lenguaje jurídico se incluye el *enfoque de género*; y al revisar que implica hablar de enfoque se encuentra que:

Los enfoques tienen como propósito principal establecer herramientas metodológicas que permitan la revisión de los problemas. En general encontramos a nivel internacional el enfoque de los derechos humanos, en el que los Estados se encuentran obligados a diseñar política pública teniendo en cuenta una herramienta metodológica que les permita decantar la protección y defensa de los derechos humanos. El enfoque de los derechos humanos limita el abuso del poder, el cual se desarrolla como un método dentro de la construcción de política pública (Niño, 2019, p.17).

Sin embargo, para el caso colombiano se encuentra que la Justicia Especial para la Paz, JEP, utiliza los dos como sinónimos; por su parte la Comisión de Género elaboró un documento en el que indica que evidentemente hay ambigüedad respecto a que hace diferente estos dos conceptos; por lo que la autora de la referencia recurre a la filosofía para tratar de distinguir el uno del otro; para tal fin, acude a Nietzsche con su metáfora de la rana y el águila Niño (2019): “la mirada de la rana, al querer abarcar la totalidad, se queda paralizada con lo que observa, por el contrario, la mirada del águila puede mirar en perspectiva, se aleja y se acerca; su mirada es una mirada de acción” (p.17).

De esta manera, se entiende que revisar a fondo lo qué pasa con las mujeres necesariamente debe hacerse desde una mirada diferente para poder comprenderlos, por lo tanto

“la perspectiva de género son aquellas teorías y modelos de justicia que justifican una mirada diferenciada para resolver los problemas de las mujeres” (Niño, 2019, p.18). Mientras que, el enfoque:

Hace referencia al método, y método, en griego antiguo, es camino; esto es, el paso a paso por el cual se transitan los propósitos y objetivos a alcanzar. Así las cosas, una vez justificado un modelo de justicia que implica la revisión de los problemas de las mujeres de manera diferencial, la perspectiva de género requiere de un método para la aplicación específica en los casos en concreto, a saber: el enfoque (Niño, 2019, p.18).

En consecuencia, en Colombia, aunque los términos *perspectiva de género* y *enfoque de género* suelen usarse indistintamente, tienen significados distintos que es importante clarificar, especialmente en los marcos de política pública y educación. Entonces, la **perspectiva de género** se refiere a una mirada analítica, teorías y modelos, que permite identificar, cuestionar y transformar las desigualdades entre mujeres y hombres, así como los roles sociales asignados a cada género. En contraste, el **enfoque de género** es la aplicación práctica de esa perspectiva, orientada a diseñar, implementar y evaluar políticas, programas y acciones que promuevan la equidad y garanticen los derechos de las personas sin discriminación por razones de género. Como señala el Ministerio de Educación Nacional (2013), "la perspectiva de género es una herramienta de análisis, mientras que el enfoque de género implica su aplicación práctica en la formulación de políticas y estrategias" (p. 25).

Como resultado, para el campo del Derecho la construcción de un enfoque de género implica “diferentes leyes y pronunciamientos constitucionales a nivel regional, que justifican la inclusión de una mirada diferente en relación con los problemas de las mujeres” (Niño, 2019, p.19). En otras palabras, una construcción normativa que justifique la perspectiva de género; lo

cual conllevó que, para la Corte Interamericana de Derechos Humanos, CIDH; y los altos tribunales de la Corte es necesario fallar con enfoque de género es:

La construcción de mecanismos legales internacionales e internos que logren solucionar los problemas que se presentan, y con ello, reconoce la necesidad de instaurar dispositivos que comprendan de manera diferenciada las desigualdades sociales y, en especial, la desigualdad basada en el género (Niño, 2019, p.18).

Similarmente, Lagarde (1996) reconoció que:

En la academia, en los movimientos y organizaciones feministas, y ahora en los ámbitos de las políticas públicas, se ha desarrollado una visión crítica, explicativa, y alternativa a lo que acontece en el orden de géneros, se conoce como perspectiva de género a esta visión científica, analítica y política creada desde el feminismo. Ya es aceptado que cuando se usa el concepto perspectiva de género se hace referencia a la concepción académica, ilustrada y científica, que sintetiza la teoría y la filosofía liberadora, creadas por las mujeres y forma parte de la cultura feminista (p.2).

En suma, la perspectiva de género es el modelo a través del cual se justifica y legitima la manera diferenciada de abordar las problemáticas de las mujeres en diferentes ámbitos, la teoría que la sustenta claramente es el feminismo; por su parte el enfoque de género es la metodología, acciones, a través de la cuales se reivindican los Derechos de las mujeres desde esa mirada diferenciada que da la perspectiva de género. Esto implica reconocer que desde esta perspectiva, hay que situarse epistemológicamente con mayor firmeza, sobre todo en el campo de la Educación; evidentemente, existen múltiples interpretaciones al respecto y justamente esto es lo que limita su campo de acción; su inserción en políticas públicas educativas no ha tenido mayor impacto y de ahí que problemáticas como la que esboza esta investigación sea tan compleja a la

hora de abordarla; posiblemente, desde los planteamientos de Rita Segato debido a los sesgos presentes al hablar de género, feminismo y perspectiva de género.

Verbigracia, no se puede olvidar que en Colombia hace unos años un sector político promovió la “ideología de género” y esto abrió el debate, sobre todo en las familias, grupos o asociaciones religiosas, y algunos sectores de la Educación; claramente, esta ideología desdibuja y tiene abismales distancias con la perspectiva de género, siendo totalmente contraria; sin embargo, ese discurso y los imaginarios que se crearon alrededor de la ideología de género siguen muy presentes en algunos sectores de la sociedad; por lo que, al no saber distinguir la una de la otra, se cae en sesgos y malas interpretaciones, lo que genera resistencia a la hora de proponer acciones pedagógicas con perspectiva de género.

Es importante mencionarlo, ya que al estar tan instaurada la ideología de género, en la presente investigación se evidenció resistencia por parte de las comunidades académicas en las que se pretendía desarrollar el trabajo de campo. Por lo que se consideró necesario conceptualizar al respecto de la ideología de género y distinguirlo tanto conceptual como metodológicamente de la perspectiva y el enfoque de género.

Para la investigación fue fundamental diferenciar entre perspectiva, enfoque e ideología de género para evitar confusiones conceptuales y metodológicas que obstaculicen la implementación efectiva de una educación con perspectiva de género. Así pues, ya quedó claro que la **perspectiva de género** se refiere a una herramienta analítica que permite visibilizar las relaciones desiguales y las problemáticas de las mujeres; el **enfoque de género** es una estrategia metodológica que orienta la planificación y ejecución de políticas públicas con criterios de equidad; mientras que la **ideología de género** es una noción sin base científica, utilizada frecuentemente para desacreditar los esfuerzos por la igualdad. Como señala Lagarde (1996), "la

perspectiva de género es una categoría analítica que permite ver cómo se construyen las relaciones entre hombres y mujeres, y cómo esas relaciones se traducen en desigualdades" (p. 52). Por ello, es clave formar a docentes y directivos en estas distinciones conceptuales, de modo que puedan sustentar pedagógicamente sus prácticas y contrarrestar discursos desinformados que tergiversan el sentido de una educación equitativa.

En tal sentido, para entender el contexto de ideología de género en Colombia, más allá que la mera conceptualización, se hace necesario traer a Posada (2019) con su texto titulado *“la emergencia de la ideología de género® en Colombia: preferir un hijo muerto que marica”* que de entrada augura el abordaje abierto de la realidad que se vivió en Colombia hacia el año 2016 y lo que ha implicado, en adelante, para la implementación de la perspectiva de género:

La ideología de género es un artefacto retórico con el que se representa a los feminismos y los movimientos de disidencia sexual, a sus luchas y sus saberes, de una forma uniforme, simplificada y caricaturesca, con el fin de incitar un rechazo social masivo y reconstituir la naturalización de los privilegios y de las violencias heteropatriarcales. Inicialmente, el término surge en los sectores más conservadores de la Iglesia católica como respuesta a la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995, en la que se amplió el sujeto político de mujer para empezar a utilizar los conceptos de género y perspectiva de género, con lo que se plantearon políticas públicas contra la desigualdad y la violencia por razones de género y sexo. El movimiento antigénero, que es como se ha llamado a los sectores que inventan la ideología de género (y que por tanto debe tener la marca registrada de su invento) y quienes se aglutinan en una supuesta oposición a esta, se centra en el rechazo a las concepciones del género y de la sexualidad como asuntos que pueden ser socialmente

determinados. Lo que desde sus argumentos implica que existe sólo una forma de sexualidad estrictamente reproductiva y heterosexual, y dos únicas expresiones de género que se corresponden a los roles tradicionales patriarcales. Según ellos, se trata del diseño original, el cual sería natural y divino, y que por tanto no debería ni siquiera cuestionarse (p.77).

Precisamente, en Colombia fue promovida con mucha fuerza la ideología de género, debido al caso de un estudiante llamado Sergio Urrego, que toma la fatal decisión de quitarse la vida como producto del acoso y discriminación homofóbica que sufría en su colegio; por tal razón su Mamá, de forma valiente, interpela jurídicamente al Colegio, que se amparaba en el manual de convivencia para justificar tal violencia. Como respuesta, la sentencia favoreció a la Madre de Sergio, no sólo al reconocer sus derechos y la violencia de la que fue víctima su hijo, además “ordenó una revisión de todos los manuales de convivencia de los colegios del país para que estos no fueran un marco normativo que legitimara la discriminación por motivos sexuales, de género, ni de ningún tipo” (pp.78-79).

En respuesta a esta solicitud el MEN en Colombia, elabora y difunde masivamente unas cartillas para formar a sus actores educativos contra la homofobia y la discriminación, sin embargo:

Los sectores de ultraderecha del país difundieron imágenes del cómic pornográfico In Bed with David and Jonathan y las hicieron pasar como la cartilla del MinEducación. A partir de la difusión de esas ilustraciones pornográficas, con las que, según los antigénero colombianos, el Gobierno quería homosexualizar a los niños, se convocó a las primeras marchas contra la ideología de género® (Posada, 2019, p.78).

Otro momento importante para el País al respecto, tiene que ver con la firma de los

acuerdos de Paz de la Habana que incluían la perspectiva de género y según el discurso de los partidos políticos de derecha, algunas autoridades religiosas y asociaciones que defienden a la familia (matrimonio entre hombre y mujer) deslegitimaron la propuesta de base haciendo ver que se harían cambios a la Constitución del 1991 para imponer la “ideología género” con la elección a favor del plebiscito, nuevamente estos sectores salen a las calles a marchar en contra de la ideología de género. Todo esto ha conllevado que al hablar de perspectiva de género en la Escuela la respuesta sea el rechazo absoluto e inmediato por parte de algunos padres y madres de familia y otros actores educativos que, no han logrado ampliar su visión y se quedaron con lo difundido durante esta época en los medios de comunicación.

No obstante, Posada (2019) invita a ir más allá de la retórica mal intencionada que se difundió con la ideología de género:

Si bien es cierto que entender la ideología de género® y el movimiento antigénero sólo como una manipulación retórica es reducir y simplificar la complejidad que ese movimiento tiene y que no permitiría terminar de comprenderlo y generar propuestas para enfrentarlo, también lo es que la ideología de género® es un dispositivo discursivo que reduce una variedad amplia de teorías y luchas políticas a una simplificación caricaturesca, a la cual resulta fácil promover un rechazo masivo (p. 91).

Y es que, aunque parezca risible en realidad es triste y abrumador ver las caras de algunas personas con cargos o roles de incidencia en las Instituciones Educativas o en las Familias que al hablarles de perspectiva de género, (con el imaginario tan instaurado que confunde con la ideología de género como ya se ha dicho) caigan en el sesgo de creer que lo que se busca es obligar a toda la sociedad y en especial a los niños y niñas “(¡A LOS NIÑOS!) a homotranssexualizarse” (Posada, 2019, p.75); y esto lo demuestran haciendo uso de expresiones

peyorativas, algunas muy propias del lenguaje coloquial colombiano (nombradas literalmente sin afirmar con esto, que el lenguaje coloquial en Colombia sea peyorativo) “van a volver a mi hija “machorra”, “marimacha” “poco femenina” “lesbiana” “arepera” “rarita” o feminista una “loca” o “histérica” ; en el caso de los niños “mi hijo no me lo van a volver “marica” “gay” “amanerado” “güevón” “poco hombre”, etc.

Más allá de lo citado está lo que se lee entre líneas, al analizar el caso de Sergio Urrego en la narrativa de Posada (2019), que pone al descubierto el accionar tan violento de acoso y persecución por parte del Colegio y sus Directivas, violencia de la que no sólo fue víctima Sergio, también su Mamá, y seguramente otras y otros estudiantes homosexuales, en una batalla jurídica por limpiar su nombre después de su muerte. Este es sólo uno, de los miles de casos que se presentan casi a diario en las Instituciones Educativas del país, públicas o privadas; claro, no todas terminan en suicidio, pero valdría la pena preguntarse cuantas niñas, niños y adolescentes de este país sienten que están muertos en vida producto de las situaciones de violencia que de manera sistemática se presentan en sus Colegios; violencias que no dejan marcas físicas, como la psicológica perpetrada en acoso y discriminación que traen consecuencias igual de graves para sus vidas y a otros como Sergio, los lleva a ponerle fin a la suya.

Claramente, la investigación de Posada (2019) se acerca a la teoría de panotismo (panóptico) propuesto por Foucault quien utiliza esta idea para ilustrar cómo el poder moderno opera no sólo mediante la represión, sino sobre todo a través de la vigilancia interiorizada que induce a los sujetos a autorregular su conducta. En sus palabras, “el principio del panoptismo es inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que asegura el funcionamiento automático del poder” (Foucault, 2002, p. 236). Este modelo de control no se limita a las prisiones, sino que se extiende a escuelas, hospitales y fábricas, convirtiéndose en un

paradigma general de organización social. Realidad que, seguramente, viven muchas personas por el control y vigilancia de una sociedad que discrimina a razón del género la orientación sexual y al no poder cumplir con las normas impuestas terminan tomando decisiones para poner fin al sufrimiento y, seguramente a la culpa, que sienten por ir en contravía de lo normado o impuesto como correcto socialmente.

Para Sergio fue devastador el rechazo de sus amigos y el señalamiento de su comunidad educativa. Posada (2019) analiza lo que conllevó para Colombia la ideología de género y desde lo que él denominó una *perspectiva situada en una mirada marica* y la forma como se ha caricaturizado la perspectiva de género en la Educación en Colombia a partir del caso de Sergio Urrego; también lo hace desde la firma de los acuerdos de paz y la campaña por el NO al plebiscito. Dilucida sobre las vidas no heterosexuales y su falta de protección y cuidado, al considerarlas indignas dentro de la sociedad colombiana.

De la Memoria a la Memoria Colectiva

Hacer memoria es algo más complejo que un simple ejercicio de acumulación de recuerdos, es tejer el tiempo con hilos de pasados, presentes y futuros.
(Jelin, 2021, p.19)

Memoria.

Para cada persona la memoria tiene un significado diferente, y esto depende mucho de su edad, experiencias y en general su historia de vida; por lo tanto, se abordó la memoria a partir del significado que tiene para las mujeres sobrevivientes de VHM. Primero hacer memoria es tejer las propias subjetividades, es pasar el corazón por los recuerdos, es una forma de resistir, lo expuesto por Jelin, (2021) postula que:

La memoria como práctica social envuelve disputas narrativas a diferentes escalas, incluidas las que se enfrentan a la historia hegemónica construida por los Estados nación y por las estructuras de poder globales y patriarcales. En efecto, la memoria está

vinculada a la ruptura de los pactos de silencio y olvido, condición necesaria de los pactos de impunidad; es así como, en muchos casos, hacer memoria es buscar justicia (p,23).

De ser así, una forma para no olvidar y mantener vivas a las mujeres asesinadas y desaparecidas en medio de la guerra y la violencia que enfrentan es no olvidarlas, develar y resistir a las violencias que sufrieron, hacer memoria como un proceso simbólico que abraza el dolor, la desesperanza y el silencio de la impunidad. La memoria es entonces una forma de resistir al olvido, al silencio, el miedo, a perder la dignidad, Scott (1990) señala que “es fundamental reconocer las experiencias de búsqueda de “dignidad” y “autonomía” también como formas de resistencia” (p.48). Entonces, hacer memoria puede ser una estrategia del cuidado de la vida “para preservar el recuerdo de las personas amadas y re-dignificarlas, y cuando la memoria logra fisurar o poner en tensión el poder, hacer memoria también implica resistir” (Piper y Calveiro, 2019, p.69).

Al respecto, Guzmán (2019) menciona que estas resistencias, tampoco han sido nombradas por la historia universal del feminismo y para ella, no puede tratarse sólo de incluirlas, más bien sí es descolonizar la memoria de las luchas de las mujeres:

Las luchas y resistencias de nuestras abuelas fueron anti sistémicas, anticoloniales, hechas desde sus saberes y desde la comunidad, no desde el individualismo burgués liberal. Entonces la raíz ilustrada del feminismo, que reclaman las clasificaciones históricas “oficiales”, simplemente no es la nuestra, porque nosotras partimos de la comunidad (p.13).

Por cierto, en la construcción de memoria cada persona vuelve a sus recuerdos, a lo vivido, lo exterioriza, lo verbaliza, lo convierte en un relato sobre su historia, lo narra y es ahí

cuando empieza a encontrar formas de su relato para construir memoria, y para la investigación es la categoría que sustenta la tesis doctoral “la memoria como práctica social envuelve disputas narrativas a diferentes escalas, incluidas las que se enfrentan a la historia hegemónica construida por los Estados nación y por las estructuras de poder globales y patriarcales” (Rincón, Romero y Calderón, 2022, p.20). Así pues, florece esa memoria que se encuentra enraizada en las narrativas “en los procesos de resistencia, luchas y diálogos de una ‘presencia ausente’ encarnada en la condición humana” (Jelin, 2002, p.39).

Desde otro punto de vista Ricoeur (2016), considera que quizá la memoria se ha reducido de sus posibilidades dada su intrínseca relación con la imaginación: “la memoria, reducida a la rememoración, opera siguiendo las huellas de la imaginación” (Ricoeur, 1996, p. 21). Para este autor la memoria se mueve entre la verdad y la verosimilitud, entre la representación y la producción, entre el decir y el callar de quien recuerda: “hacia la realidad anterior, ya que la anterioridad constituye la manera temporal por excelencia de la “cosa recordada”, de lo “recordado” en cuanto tal” ((Ricoeur, 1996, p. 22). Esto significa que la memoria está inscrita en el pasado, para Ricoeur se trata de traer al presente la “cosa ausente” que es justamente el pasado. Mientras que Beatriz Sarlo (2005) afirma que “el regreso del pasado no siempre es un momento liberador del recuerdo, sino un advenimiento, una captura del presente” (p.9). Para esta autora, el pasado es un espacio en la mente de las personas que puede ser conflictivo y que sólo se comprende a través de la memoria, una práctica totalmente humana y si bien el pasado puede traer motivaciones y significados, también puede traer dolor y miedo:

Se recuerda, se narra o se remite al pasado a través de un tipo de relato, personajes, de relación entre sus acciones voluntarias e involuntarias, abiertas y secretas, definidas por objetos e inconscientes (...). Estas modalidades del discurso implican una concepción

de lo social, y eventualmente también de la naturaleza. Introducen una tonalidad dominante en las vistas del pasado” (Sarlo, 2005, p. 13).

Consecuentemente esos significados se relacionan en la manera como se lee el pasado y desde ahí se comprende e interpreta el presente y, se proyecta el futuro. En tal sentido el pasado no es un dato seco y duro, es más bien una huella. Dicho así, hacer memoria no es fácil, concebirla como una categoría tampoco lo es, por todo lo que implica para cualquier niña o mujer, no es sencillo traer al presente momentos de dolor vividos en medio acciones violentas y sistemáticas; no se puede reducir la construcción de memoria al hecho de acumular recuerdos; como ya se dijo, implica decidir qué del pasado se trae al presente para proyectar a futuro y qué de su proceso conecta con su memoria individual y a la vez con las historias y memorias de otras mujeres, para construir así memorias colectivas a través de acciones simbólicas de resistencia y de sanación.

Memoria Para Resistir.

La memoria está vinculada a la ruptura de los pactos de silencio y olvido, condición necesaria de los pactos de impunidad; es así como, en muchos casos, hacer memoria es buscar justicia.
(Rincón, 2022, p.12).

Hacer memoria como ya se ha dicho, va mucho más allá de traer al presente historias de vida cargadas de sufrimiento y dolor en VHM, también reviste valentía y dignidad con las que niñas y mujeres han resistido. Es decir, que hacer memoria, es una forma de resistir, según el CNMH, (2017).

Las formas por las cuales las mujeres sobreviven a las violencias ejercidas sobre sus cuerpos no conllevan una superación del dolor infligido en el pasado ni a un cierre total de las heridas. Por el contrario, las narraciones de las víctimas revelan que sus resistencias se construyen en contextos de tensión que fluctúan entre el silencio y el

habla, la pérdida y la recuperación, el sufrimiento y la esperanza, el pasado y el futuro, el dolor y la sanación (p.401).

De todas formas, esa resistencia casi siempre se manifiesta en digna rabia a manera de rebeldía contra la inoperancia del Estado, el miedo, la culpa, la revictimización, el silencio y la impunidad frente a la atención de las Instituciones que, se supone, deberían ser garantes de sus Derechos:

Si bien sus testimonios reflejan la valentía y la increíble creatividad que tienen las víctimas para seguir adelante y enfrentar las violencias más brutales y atroces, estos actos no pueden interpretarse como un gesto heroico, sino como el producto de la agencia de las mujeres en medio de una situación de profunda vulnerabilidad y abandono institucional (CNMH, 2017, p.402).

Generalmente, el acto de resistir se manifiesta rompiendo los pactos de silencio y la impunidad, narrar lo que vivieron, que ya se dijo no es fácil, más bien esperanzador, ya que siempre que una niña o mujer habla, después ya no quieren callar más y, sobre todo, anhela que otras mujeres no sufran en silencio lo mismo que ella ya vivió. En cualquier caso, resistir es reconocerse en el dolor y la esperanza de otras y, desde allí acompañarse, juntarse y abrigar posibilidades después de las historias de violencia. Vale decir que se encuentran diferentes maneras de resistir, Scott (2000) reconoció que la búsqueda de la dignidad y la autonomía son una forma de hacerlo:

Las resistencias culturales y la lucha política de los subalternos que han sido invisibilizadas: Cada ámbito de resistencia explícita contra la dominación está acompañado por un ámbito gemelo infra político donde, con los mismos fines estratégicos, se recurre a una actitud de extrema discreción, mejor preparada para

resistir a un enemigo que probablemente pueda ganar cualquier enfrentamiento directo (p.218).

Como consecuencia, las víctimas se convocan, se encuentran y se organizan para hacer memoria y resistir; asumen que tienen un dolor común y desde allí, reconociéndose unas a otras, crean movimientos sociales que buscan permanentemente la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición; también lo hacen modificando o impulsando políticas públicas que garanticen sus derechos o mejore sus condiciones de vida. Para Espinosa (2023):

Reconocer estas apuestas de las víctimas por organizarse y actuar colectivamente es fundamental para superar la idea de que las “víctimas son pasivas” o sujetos sobre los que únicamente recae la acción violenta. Por el contrario, en Colombia se han caracterizado por su capacidad organizativa, resistir a la violencia, exigir derechos y posibilidades de intervenir y proponer en medio de un contexto supremamente adverso (p.24).

No se puede desconocer que los movimientos sociales de víctimas también se conforman por los testigos, los desaparecidos, las y los activistas de Derechos Humanos que buscan a través de construcciones simbólicas, tales como: los murales a las víctimas, memoriales, eventos, intervenciones artísticas, tejidos, libros, centros de memoria y otros como reparación “simbólica” de no olvido, acompañarse y abrigar la esperanza de no repetición; de tal manera que es en comunidad cómo se construye memoria.

Finalmente, para Espinoza (2023) la experiencia de las víctimas no se puede reducir al acontecimiento violento; de hecho, se ha evidenciado a lo largo del texto, esta es, sobre todo, una experiencia de resistencia. Para la autora “las víctimas no son sólo seres sufrientes” (citando a Lefranc y Gensburger, 2022, p.85). El campo de la memoria no puede quedarse únicamente en

estas memorias sufrientes o traumáticas.

Memoria Colectiva.

La memoria colectiva es un instrumento que tiene las comunidades para reconstruir su versión de la historia o el lugar que ocupan en ella, es por eso que la memoria es de uso recurrente en las llamadas minorías, estas pueden ser étnicas, culturales, mujeres o un sector trabajador (Valoyes, 2020, p.25).

La presente investigación propuso las narrativas para la construcción de memoria colectiva en VHM, al respecto el concepto de memoria colectiva es “original del sociólogo francés Maurice Halbwachs (1950), quien consideró que “la memoria colectiva es un proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por una comunidad, grupo o sociedad” (citado en Fernández, Salamanca y Velandia, 2020, p.25). En virtud de ello, la memoria colectiva es una construcción social que, si bien parte de la subjetividad individual se construye en lo colectivo, otros autores han profundizado en estas relaciones “incorporando conceptos como el de discurso, enfatizando que la memoria es una construcción social y que, por tratarse de un producto cultural, estaría simbólicamente definida y relacionada con el lenguaje de manera inmanente” (Piper y Fernández, 2013, p. 21).

Por esta razón los autores reconocen que la memoria colectiva no sólo se construye a través del discurso, siendo un elemento muy importante; también se hace desde la práctica: conmemorar lugares o espacios para la memoria. No obstante, mencionan que “el proceso de memoria conlleva formas de expresión a través de la palabra, por tanto, el hecho de compartir experiencias incrementa las relaciones y significados posibles para transformar la vida” (Fernández, Salamanca y Velandia, 2020, p.27); argumento que afirma lo propuesto en la investigación: construir memoria a partir de las narrativas de niñas y mujeres, indudablemente, esto implica capacidad para resignificar a través de la memoria, no se trata de olvidar, se trata precisamente de enunciarlo desde otras posibilidades, tener derecho a la verdad, exigir garantías

de no repetición y a tener vida, literalmente, después de la violencia.

Pues bien, una de las principales barreras que enfrentan las mujeres cuando se atreven a hablar o denunciar las situaciones de violencia vividas, es que se duda o pone en tela de juicio su relato, se les culpa o revictimiza obligándolas a narrar los hechos un sinnúmero de veces y aun así, no se les creé; como consecuencia, lo último que quieren es hablar ya que además de miedo y dolor, sienten vergüenza al hacerlo, para la CNMH no sólo existe crueldad en las violencias que han sufrido las mujeres, sino también “las maneras como se rebaja o niega la credibilidad, así como el reconocimiento en tanto que víctimas, en una sociedad como la colombiana, dominada por prejuicios machistas y sesgos de género estructurales” (Cely, 2019, p.26).

Es allí en donde se justifica la falta de confianza institucional, la desesperanza aprendida, en la, casi total, ausencia de garantías jurídicas y psicosociales en su camino hacia la reparación, la falta de oportunidades para salir adelante y enfrentar de nuevo una sociedad que la sigue señalando y preguntando ¿qué hiciste para merecer tal suerte?

Finalmente, aparece la narrativa y la importancia que tiene para la construcción de memoria, se ubica como una forma de resistencia, cuando una mujer se atreve a hablar, a contar su historia, intrínsecamente rompe los pactos de silencio, la impunidad, el miedo y la vergüenza que ha cargado, en la mayoría de casos, por muchos años.

Narrativa.

*El tejido como narrativa les permitió ejercer su derecho a la memoria, pero también su derecho a la justicia y reparación.
(Rivera, 2017, p.141)*

A lo largo de estas líneas se ha hecho alusión a la importancia de *tejer la palabra*, literalmente, espacios en los que las voces e historias de vida de niñas y mujeres son el eje central y transversal de la investigación, aquello que conecta el dolor con la posibilidad de

resistir; por esta razón, la narrativa para este ejercicio investigativo fue mucho más que un método de investigación y una categoría de análisis, se convirtió en el medio a través del cual se estableció una conexión humana con cada participante; fue su voz la que convocó la subjetividad y desnudó el alma; se logró entender que no era la voz de una adolescente o mujer la que habló, sino, era la niña de 3, 4 o 7 años quien narraba su dolor. pero a la vez la esperanza de nuevas posibilidades, y fue a través del tejido que se entrelazó con otras historias, en palabras de Alayón y Ramírez (2020):

Comprender el tejido como una práctica escritural remite a la etimología de los dos términos: la palabra latina *texere*, que hace referencia a unir, trenzar, hilar. Texto y tejido comparten una misma práctica con diferentes materiales: el texto apela a la palabra; el tejido, a los hilos que se unen para formar imágenes cuyo potencial significativo se sitúa mucho más allá de los niveles de referencialidad de la palabra (pp.16-17).

Se ha expuesto ampliamente que en las VHM impera el silencio, producto del miedo o vergüenza y es justamente el silencio sobre el cual se afirma la impunidad y se le da poder al victimario, es el lugar en el que se reafirma y empodera para ejercer más violencia, y aumentarla o agravarla, sobre su víctima, con la seguridad de que no va a salir a denunciarlo, porque tiene miedo. Por tanto, hablar, contar su historia, algo que parece tan sencillo, es la primera forma de resistencia para las mujeres, quizá, la única a través de la cual podrá transformar su realidad; una narrativa que “reconoce la agencia de las mujeres y cómo resignifican su experiencia desde su posición semiótica a la vez que construyen su realidad” (Mazzucchelli, Reyes y Íñiguez, 2021, p.15). En algunas experiencias de la investigadora, en ejercicios de narrativas de mujeres víctimas de violencia sexual, encontró que mujeres adultas entre los 30 y 50 años, entendieron

que estaban siendo abusadas o lo habían sido, tan sólo cuando escucharon el relato de otra mujer; otras cuando en edad escolar y, ya con uso de razón, alguien les habló sobre violencia sexual, pudo ser su maestra, una compañera o alguien de su entorno y esto les permitió entender que estaban siendo víctimas de abuso y que ese dolor que sentían era producto de esa situación y que no era normal y, por lo tanto no, eran culpables de esa situación.

En otros casos, algunas de ellas se atrevieron a contar a su madre o cuidadora lo vivido y en respuesta no recibieron apoyo, algún gesto que abrigara su dolor; por el contrario, se les culpó haciéndolas responsables o sucias y, por lo tanto, decidieron callar para siempre. Otro dato doloroso, es que muchas veces se han tenido que sentar en la misma mesa o compartir espacios familiares o sociales con sus abusadores, hasta saludarlos, indudablemente, tan cruel como la violencia que han vivido.

A todo esto, hay que sumarle que en las VHM existen reincidencias, una mujer abusada sexualmente, por ejemplo, al indagar en su familia la mayoría de veces encuentra que su abuela, su madre, su tía o hermanas también fueron abusadas, seguramente, tuvieron que callar; de ahí la importancia de hablarlo, de ponerlo sobre la mesa y denunciarlo, para que no se vuelva a repetir, romper el círculo. Lo dicho, deja claro que narrar su historia para la mayoría de las niñas y mujeres conlleva luchas internas, duelos, dolores y revictimización, Thomas (2001) “a veces quisiera que las palabras, estas palabras que son finalmente las únicas armas que sabemos manejar las mujeres, todavía fueran capaces de producir cambios, de apaciguar dolores, de frenar la muerte, de silenciar los fusiles (...) (p.54). En toda la historia, casi toda, se ha contado la lucha de los territorios y los pueblos en las voces y logros de los hombres, una mirada androcéntrica, que los ha ubicado en el centro de todos los procesos, validando sus luchas, haciéndolos ver como héroes; mientras que la lucha por sus Derechos ha puesto a las mujeres como “locas e

históricas que ya no aguantan nada”, de acuerdo con Rutter-Jensen (2002) las narrativas de mujeres:

Ofrecen el diálogo en forma de voces polifónicas [...] por el sólo hecho de ser mujeres, su tratamiento de los temas históricos es diferente. La voz femenina introduce en la narración la esfera privada con técnicas narrativas distintas de las tradicionales de la esfera pública, tales como la anécdota, el chisme, el uso de voces subjetivas y múltiples (p.73).

Otra perspectiva frente a las narrativas la tiene Rodríguez (2021) que fue citada en el estado del arte con su investigación sobre la violencia y las narrativas, ejercida entre mujeres en la Escuela, ella presenta un cuadro de su autoría que deja ver los ciclos y niveles de la violencia en la Escuela, a saber:

Imagen 3. *Violencia desde las narrativas de violencia*



Nota: Tomado de Rodríguez (2021, p.23) para identificar narrativas de violencia

Es evidente, que el cuerpo de las niñas y mujeres se ha instrumentalizado para ejercer sanción y control, aún entre nosotras mismas; de modo tal que convergen todos los estereotipos y

formas de violencia; nótese “marcar” el rostro o cuerpo, no es suficiente con las marcas psicológicas y emocionales, ya que son invisibles, por lo tanto, es necesario causar más dolor y vergüenza, “que todo el mundo vea” que a través de esas marcas el resto de las personas sepan que se les hizo daño por haberse “portado mal” o ir en contra de alguna norma social, ser “políticamente incorrectas”. Son muy conocidos en el país los ataques con ácido, con el único fin de dañar, desfigurar, “marcar” el rostro de una mujer para siempre, “para que nunca se le olvide” “para que todo el mundo sepa que es una perra”; aparece la reputación de las mujeres que en la historia siempre han temido ser juzgadas y que se les dañe, lo cual ha sido un elemento clave para el control:

Sonará de alguna forma feo pero yo creo que las mujeres somos más inteligentes para hacerle daño a otra por que digamos ósea en temas de hombres se tienen algo de rabia y ellos piensan que solucionando las cosas a los golpes esa es la peor situación pero un golpe en realidad no es tan malo acabarle la vida a otra persona a punta de chismes y mentiras y hacerla sentir mal psicológicamente eso es mucho peor que un golpe y creo que las mujeres hemos dominado eso (Sara, sesión 1, 23 de septiembre de 2020)
(Rodríguez, 2021, p.23).

Se observa que, para la estudiante del relato si existió una intención premeditada de causar daño; justamente ahí aparece el chisme y la murmuración, una forma letal de violencia psicológica entre mujeres que, de manera sistemática, busca dañar a la otra desde el desprestigio y como una forma de castigo a su “mal comportamiento”, la autora citando a Vázquez (2008), señala que:

El chisme cumple una función social, dado que transmite las normas para vivir en sociedad y advierte implícitamente las consecuencias que un sujeto enfrenta por

transgredir la norma, operando como una forma de regulación y sanción social. Por otro lado, el chisme, desde la perspectiva de Archer y Coyne (2005) es una forma de agresión indirecta que disminuye los costos de una agresión directa y tiene como finalidad excluir o afectar la reputación de otra persona (Citado en Rodríguez, 2021, p.25).

Para colmo, en la actualidad existen las redes sociales y, ya se mencionó, son el medio que con mayor facilidad permite difundir imágenes, videos, burlas, conversaciones y mensajes intimidantes y denigrantes hacia las mujeres, Lagarde (1987) respecto al chismes indica que corresponde a un proceso de socialización como mujer en el marco de la cultura “a través del chisme las mujeres se enseñan a ser mujeres, con las pruebas irrefutables de los hechos, con lo acaecido en sus vidas, usándose a sí mismas a manera de ilustración de lo que para ellas es universal” (p.33). Además, se alude a la cultura y su proceso de socialización como mujeres, desde los estereotipos y roles de género e identifican:

Un mandato social implícito de ocultar la afectación o el daño que provocan las agresiones, como forma de silenciar la vulnerabilidad y el sufrimiento producto de la violencia con la intención de negar el poder de las o los agresoras y no mostrarse débiles (Rodríguez, 2021, p.86).

De cualquier modo, en la Escuela existe un reto enorme por erradicar este tipo de violencia que deja a las niñas y mujeres como chismosas, complicadas y enemigas por naturaleza; en Colombia refranes populares como “no hay peor enemigo para una mujer, que otra mujer” “trabajar o estudiar con mujeres es complejo porque son “chismosas y conflictivas”. Todas estas situaciones se convierten en una barrera a la hora de abrir espacios de narrativas, ya que no existe confianza o no sienten espacios seguros con otras mujeres presentes, máxime si

esas mujeres son parte de su entorno laboral o escolar y esto dificulta la consolidación de vínculos y redes de apoyo, generando aislamiento y exclusión en las estudiantes. Lo dicho anteriormente, obligó a brindar garantías de un espacio seguro y de confidencialidad que, entre otras cosas, no cayera en la revictimización causando así un doble daño a las participantes.

La importancia al hablar de narrativas, radicó en entender las tensiones y realidades que vive la Escuela actualmente y no se planteó este ejercicio desde la utopía de una narrativa que incluyera a todas y las reconociera; por el contrario, siempre fue claro y evidente que a través de la palabra y el relato se ha denigrado, estigmatizado y negado a la mujer y que la violencia no sólo es ejercida por hombres, es una realidad necesaria la de reconocer que el machismo no es ejercido exclusivamente por hombres.

Adicionalmente, se pudo observar en las narrativas citadas de niñas de un Colegio, la subjetividad de ser y rehacerse en contraposición a las lógicas impuestas del “*ser mujer*” al igual que Simone de Beauvoir que afirmó que “*no se nace mujer, se llega hacerlo*” aparece Monroy (2005):

Ser mujer y hacerse mujer es bien distinto/ Nosotras nos hicimos y rehicimos muchas veces, en la guerra y en la paz/ nuestros cuerpos guardan la huella/ No somos ni mejores ni peores/ nos salimos del molde/ somos de una mixtura diferente/ Ahora somos más nosotras mismas (p. 158).

Respecto a ser mujer y hacerse mujer, la primera infiere la imposición de serlo bajo los mandatos sociales y patriarcales impuestos “encajar en el molde y no salirse de allí” “ser políticamente correctas”; esas mismas jovencitas que siguiendo el sistema patriarcal se ven como enemigas y buscan eliminar, marcar y ridiculizar a la otra que diferente a ellas y le representa una amenaza; paradójicamente (y con seguridad) también sufren o han sufrido violencia. La

segunda, que habla de hacerse mujer, hace referencia a la posibilidad tejer redes, una lucha emancipadora por decidir sobre su propio cuerpo, por abrazar a otras y reconocerlas como sus aliadas y no sus enemigas.

En suma, la narrativa para esta investigación se convirtió en el medio movilizador para construir memoria colectiva (acciones simbólicas) en VHM desde la perspectiva de género en la Escuela y “si la vida social es un texto en la que se identifican hechos, actores, tiempo y espacio; entonces, la vida misma, como lo expone Ricoeur (1996), es una narrativa (citado en Rodríguez, 2020, p.186).

En virtud de ello, la memoria permanece gracias a las narrativas las cuales están permeadas de la cultura, del contexto, en sus relatos las niñas y mujeres evocan y cuentan lo sucedido en determinado momento o “época”, lo cual conlleva recrear imágenes, paisajes, aromas, sonidos que están inmersos en un contexto; obviamente, la evocación del miedo también se hace evidente, traer a la memoria esos “momentos” de incertidumbre que las llevaron a sentir terror, un miedo permanente, el cual parece haberse apoderado de sus cuerpos y emociones; sin embargo, con el tiempo esas narrativas en medio de las *juntanzas* con otras mujeres (círculos de escucha) se van transformando y se tiñen de posibilidad, de resistencia y de esperanza; no hay olvido y posiblemente sus cuerpos tengan marcas, huellas indelebles; no obstante, aprenden a sobrellevarlas, a aceptarlas y a resistir para que otras, las suyas, sus madres, hermanas, hijas y amigas, no repitan su historia.

Capítulo V. Posicionamiento Epistémico

De Violencias Basadas en Género a Violencias hacia las mujeres. Una Nueva Categoría

Un país como Colombia que ha vivido una guerra de más de 70 años, en la que se han consolidado diferentes guerrillas, disidencias, bandas criminales, organizaciones delictivas, grupos al margen de la ley, el panorama es más complejo de lo que parece. Para el CNMH, en su documental *no hubo tiempo para la tristeza*, se reconoce que en Colombia la violencia es tan cruel que los actores de la guerra consolidaron 14 (catorce) modalidades de violencia; formas de: matar, sembrar terror, ganar poder, negar la diferencia, pelear la tierra, desaparecer y torturar a otras personas.

Indudablemente, ver este documental a cualquier colombiana o colombiano le eriza la piel, le remueve el alma; es un recorrido que narra la crudeza de la guerra y se queda corto con la realidad que se vive en diferentes territorios; desde la masacre de Bojayá hasta la violencia presente en los resguardos indígenas de la Chorrera en el Amazonas; ver a través de la pantalla la barbarie de esta guerra, remueve el dolor y la impotencia, ¿qué será de las personas que la vivieron en carne propia?, que le han, literalmente, puesto y siguen poniendo el pecho a la guerra, que habitan la periferia, el campo y los resguardos indígenas; son esas personas quienes han sufrido los embates más violentos perpetrados en Colombia; otras, vivieron la guerra a través de una pantalla, en noticieros y documentales que dejan a este país como uno de los más violentos de Latinoamérica.

Tristemente, las víctimas se cuentan en cifras alarmantes y desgarradoras, pero más allá de los números, las consecuencias son mucho más abrumadoras, es que las víctimas no pueden seguir siendo un dato, un número frío, inamovible e indolente que pasa a la historia o se queda en la portada de un periódico o noticiero amarillista. Entonces, ¿Cuáles han sido las razones de esta

guerra? ¿qué la justifica?, algunas de estas respuestas se hacen evidentes en las imágenes del documental; de un lado, se reconoce que la principal razón, no la única, es la negación de la diferencia (pensar diferente, luchar por ideales distintos, etc.); de otro lado la tenencia de la tierra, claramente en Colombia la tierra representa poder, por lo tanto el que la posee tiene poder sobre las demás personas, así estos grupos se pelean y matan entre ellos por la tierra, de ahí que defenderla o pelearla en este país cobra vidas, al punto que algunos expertos consideran que hacerlo es casi que “ponerse un revolver en la cabeza”.

Obviamente, en medio de esta guerra, se encuentran las niñas y mujeres, sus cuerpos han sido utilizados como mecanismos para ejercer y ratificar el poder en los territorios y de frente a los adversarios, la población civil y la fuerza pública. Sus cuerpos han sido instrumentalizados, han sufrido el horror de la guerra y la violencia en Colombia y las marcas las tienen sus cuerpos, son las mujeres quienes, en las guerrillas y por lo general, han ejercido las prácticas del cuidado. Ahora, al hablar de guerra, es necesario ampliar el espectro, no sólo es la guerra perpetrada a razón del conflicto armado colombiano; también existe la guerra contra las mujeres y sus cuerpos en las familias, en las calles, en los espacios de trabajo comunitario, en las Universidades y Escuelas. En ese orden de ideas Segato (2011) reconoció que ante esas “nuevas formas de guerra” no es suficiente actuar sobre las mismas, tratando de analizarlas e intervenirlas, para la autora hay que poner el ojo sobre “el mantenimiento de la obediencia y el orden que establece la estructura patriarcal que, dada su artificialidad e ilegitimidad originarias, debe ser renovado constantemente” (p.105), esa forma solapada de mantener viva y clara la memoria de las reglas impuestas.

En este contexto aparecen las mujeres con dos miradas, una que las ubica como provocadoras e instigadoras de guerras bajo un ideal pasional o doméstico y otra en el que son el

blanco de la guerra, en donde sus cuerpos han sido instrumentalizados y abusados. Por lo general, la violencia que sufren las niñas y mujeres es denominada como VBG; no obstante, para Segato “la violencia de género es la primera escuela de todas las otras formas de violencia” en sus palabras “la violencia contra las mujeres no es una violencia más, sino la pedagogía de la crueldad, la escuela de todas las violencias” (Segato, 2016, p. 31). y lo es según la autora, por la preocupación que tiene la sociedad y sus Gobiernos por otras violencias que tienen que ver con narcotráfico, crimen organizado, hurtos, conflicto armado, etc.

Ahora, según las cifras o estadísticas se ha afirmado la no pertinencia de las violencias basadas en género o el feminicidio como categorías conceptuales, metodológicas o jurídicas, ya que son mayores los índices de asesinatos a hombres frente a los de mujeres en la comisión del delito, y sí, posiblemente así es; sin embargo, no se trata de a quienes asesinan más, si a hombres o a mujeres, sino las causas, los móviles que conllevan los asesinatos de mujeres; claramente, la mayoría se dan precisamente a razón de su género y, además, por ser mujer negra, afro, indígena, trans, campesina o por ser una mujer “políticamente incorrecta” que salió de los cánones que le ha impuesto el patriarcado y el machismo dentro de la sociedad.

Al mismo tiempo, no se puede desconocer lo planteado por el feminismo descolonial en su crítica permanente por a la relación patriarcado-género, Segato recuerda que “patriarcado y género serán sinónimos por el tiempo que dure la prehistoria patriarcal de la humanidad (ella considera), que no hay evidencias documentales, ni históricas ni etnográficas, de otra forma de estar en el género que no sea patriarcal” (p.59).

Por su parte, Adriana Guzmán sostiene que “descolonizar el feminismo o los feminismos es comprender, nombrar y caracterizar el patriarcado que vivimos en estos territorios las mujeres originarias, negras, empobrecidas, desobedientes con la imposición heterosexual, comprenderlo

para acabarlo” (Guzmán, 2019, p.3); de ahí que, seguir denominando las violencias que sufren las Mujeres como VBG, es caer en la misma retórica de presunciones relegadas y violentas sólo por razones de género:

En este análisis se debe tener en cuenta que, en la idea de género subyace la categoría patriarcado, desarrollada por las teorías feministas e imprescindible para comprender este entramado socioeconómico y político. Desde este punto de vista, las sociedades patriarcales son entendidas como un sistema basado en un modelo masculino, además como culturas que pretenden dar cabida solamente al binarismo hombre-mujer e imponer el heteropatriarcado, razón por la cual el mismo concepto de género no era suficiente y se ha problematizado a través de las polémicas planteadas. La idea de género se ha ido ensanchando desde las distintas corrientes de los feminismos, y en la actualidad se habla de géneros, en plural, para denotar la diversidad y posibilidades de ser y habitar en el mundo (Amézquita y Trimiño, 2020, p.74).

Por lo expuesto, para esta investigación y en consonancia con los planteamientos argumentados, fue y seguirá siendo necesario referirse a cualquier forma de violencia hacia las Mujeres como violencias hacia las mujeres y no como violencias basadas en género, y es que reconfigurar la comprensión de los Derechos Humanos implica la inclusión de las mujeres desde la especificidad de su cuerpo, su sexualidad y las discriminaciones de las que ellas han sido objeto, Lugones (2008) lo planteó así:

El problematizar su indiferencia hacia las violencias que el Estado, el patriarcado blanco, y que ellos mismos perpetúan contra las mujeres de nuestras comunidades, en todo el mundo, es el resorte que me lleva a esta investigación teórica [...]. Esta indiferencia se halla tanto al nivel de la vida cotidiana como al nivel del teorizar la

opresión y la liberación. La indiferencia no está provocada solamente por la separación categorial de raza, género, clase y sexualidad, separación que no nos deja ver la violencia claramente (p.57).

Desde los planteamientos de Joan Scott (1990) citada en Posada (2022), “para desarmar la estructura patriarcal, es necesario rechazar el binarismo que la ordena para situarla en el contexto de relaciones significantes de poder sociales e institucionales en el que se reproduce” (p.6.) De forma similar para Judith Butler (2007), es preciso:

Desmantelar la “matriz heterosexual” entendida como un modelo hegemónico de inteligibilidad de los géneros que naturaliza una forma heterosexista y binaria de comprender la masculinidad y la feminidad, dando por sentado que para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable donde masculino signifique hombre y femenino, mujer (Citado en Posada, 2022, p. 6).

Como se había mencionado, Rita Segato reconoce que la “violencia de género” se sostiene desde la violencia psicológica y las mujeres que la han padecido reconocen que, por la dificultad de cuantificarla, medirla y abordarla es muy complejo y en este sentido para Lugones no es preciso hablar de violencias de género:

Es preciso analizar la construcción desigual del género desde una perspectiva interseccional para tener en cuenta que, si bien todos los sujetos y todas las sujetas en el mundo son racializados, racializadas y generizados y generizadas, no son subordinados y subordinadas de la misma forma en ese proceso (Lugones, 2008, p.106).

Adicionalmente, advierte Rita Segato que, lo que sustenta las violencias hacia las mujeres no son las altas cifras de violencias y feminicidios y sus formas de manifestación más extrema;

realmente lo que las sostiene es lo que ella ha llamado “violencia invisible”, la que no se ve, la que no deja marcas: prácticas y discursos que sostienen y afirman el patriarcado, que la mayoría de veces se presenta, solapadamente, en formas de amar, cuidar y proteger, lo que otras autoras han llamado el “amor romántico”:

Aunque el “amor romántico” como lo conocemos es histórico y heredero del amor cortés, el amor burgués y el victoriano; se consolida en la dependencia entre hombres y mujeres, encontrando justificación en esa supuesta necesidad de complementación psicológica entre estos. De aceptación y asunción de concepción diferencial y complementaria de hombres y mujeres (definición del yo y del grupo al que pertenezco a través de la negación de unos atributos del otro) nacen los estereotipos, roles y mandatos de género cuya visibilidad en la sociedad y productos culturales, no hace más que reproducir estos esquemas desiguales en un círculo vicioso. Otro mito del amor romántico se basa en asociar la consecución del amor (completitud del ser) con la de la felicidad, haciendo del amor y la búsqueda de la otra mitad una meta vital. Otros elementos que se desprenden del mito del amor romántico y cuya asimilación puede provocar situaciones de tolerancia ante el maltrato son las ideas de que “el amor lo puede todo” y que es normal “sufrir por amor” (Segato, 2016, p.66).

Es evidente que, estos mitos están presentes en casi todas las relaciones de pareja, hombre- mujer pero que para el caso de las mujeres y según su contexto puede ser más estigmatizada y subordinada en relación a lo masculino: es decir, hombres y mujeres tienen creencias desde roles estereotipados y se relacionan bajo estos mitos, no obstante, las mujeres tienen mayores mandatos en su papel frente al amor o en las relaciones de pareja y el cuidado de la vida: por ejemplo, casarse y tener hijos con un “príncipe azul” es sinónimo de superación y

éxito; por el contrario, no hacerlo a determinada edad es “fracaso y soledad” casi que una condena a la derrota, la soledad y la desgracia.

Ahora, “el príncipe azul” es un aspecto desde el cual se revictimiza y ha revictimizado a las mujeres en casos de violencia, ya que se les culpa por “no saber elegir” o “elegir mal” a ese “príncipe” que termina ejerciendo violencia sobre ellas. Como resultado, las mujeres para sentirse plenamente realizadas deben cumplir, a cierta edad, con el mandato del matrimonio, concebir hijos e hijas, pero además ser fieles, amorosas y muy complacientes sexualmente con su pareja, de lo contrario correrán el riesgo de perderlo o que la cambien por otra mujer que si satisfaga las necesidades y placeres de ese hombre; otras creencias que sostienen el mito del amor romántico se describen en la tabla No 8:

Tabla 8. Mitos del amor romántico

<i>Grupo 1. “El amor todo lo puede”</i>	<i>Grupo 3. “El amor es lo más importante y requiere entregatotal”</i>
. Falacia de cambio por amor . Mito de la omnipotencia del amor . Normalización del conflicto 4. Creencia en que los polos opuestos se atraen y entienden mejor 5. Mito de la compatibilidad del amor y el maltrato 6. Creencia en que el amor “verdadero” lo perdona/aguanta todo	12. Falacia del emparejamiento y conversión del amor de pareja en el centro y la referencia de la existencia 13. Atribución de la capacidad de dar la felicidad . Falacia de la entrega total 15. Creencia de entender el amor como despersonalización 16. Creencia en que si se ama debe renunciarse a la intimidad
<i>2. “El amor verdadero predestinado”</i>	<i>4. “El amor es posesión y exclusividad”</i>
. Mito de la “media naranja” . Mito de la complementariedad . Razonamiento emocional 10. Creencia en que sólo hay un amor “verdadero” en la vida 11. Mito de la perdurabilidad, pasión eterna o equivalencia	. Mito del matrimonio . Mito de los celos 19. Mito sexista de la fidelidad y de la exclusividad

Nota: Tomado de Fernández (2022, p.68) para identificar los mitos del amor romántico.

Generalmente, el amor romántico es donde se han afirmado, y lo siguen haciendo, las relaciones de pareja (hetero y no heterosexuales) suscitando y validando diferentes tipos de

violencia, de ahí que sea necesario mencionarlo en esta investigación ya que como consecuencia, la mayoría de las violencias que sufren las mujeres y niñas son perpetradas al interior de sus hogares y los victimarios, por lo general, son personas de su familia o muy cercanos a ella; este tipo de violencia ha sido denominada por la legislación colombiana como “violencia intrafamiliar”, las autoras conceptúan frente a este tipo de violencia.

La violencia intrafamiliar incluye a toda persona que conviva en el mismo lugar de residencia, o que sea excompañero, excónyuge, con el cual se tenga una unión por medio de los hijos; también, enmarca y contiene la violencia contra niños, niñas y adolescentes. En caso de que estos agravios se presenten en la pareja, se considera violencia conyugal³, no obstante, en la mayoría de las situaciones, las potenciales víctimas son aquellas pertenecientes al género femenino, por lo cual se requiere reconocer y buscar medios para visibilizar que la violencia hacia la mujer se encuentra inmersa en los casos de violencia intrafamiliar. Así como diferenciar estas dos formas de violencia en aras de encauzar acertadamente los procesos de prevención y atención (Tibaná, Arciniegas y Delgado, 2020, p.120).

Dicho esto, es pertinente primero abordar el concepto de violencia, desde los planteamientos de Galtung (1998) quien afirma:

La violencia puede presentarse de dos formas: violencia directa y violencia indirecta. La violencia indirecta implica, por un lado, la violencia cultural, junto con violencia estructural, la cual, según Galtung, es la parte invisible en la que la sociedad oculta formas violentas que generan discriminación, a través de creencias y dispositivos

³ O violencia de pareja.

jurídicos y políticos. Por otro lado, la violencia directa es aquella que es visible y que se ve reflejada y registrada en el cuerpo, específicamente en el cuerpo de las mujeres (citado en Niño, 2019, p.13).

Refiere Galtung (2003) que la violencia indirecta tiene que ver con la violencia cultural, la cual ayuda a la estructuración de las creencias y los estereotipos desde los cuales se legitima la discriminación; “la violencia estructural legitimada por una violencia cultural se manifiesta en las instituciones políticas y jurídicas que impiden el acceso a las mujeres de una manera igual y equitativa a la justicia” (Galtung, 2003, p.261). Expresiones de violencia estructural son el racismo, la xenofobia, el sexismo o machismo, la misoginia y la homofobia.

En otras palabras, el comportamiento “debido” e “indebido” de la mujer, es lo que hace que “se le culpabilice de ciertos comportamientos, minimizando la denuncia, pero también responsabilizando a la mujer, como pudo evidenciar la sentencia de Campo de algodnero vs. México” (Niño 2019, p.13), textualmente argumenta:

Según lo señala el siguiente informe: [...] los referidos funcionarios públicos actuaron con base en un estereotipo sobre los roles sexuales de las mujeres, condicionando el acceso a sus derechos a un determinado tipo de comportamiento moral considerado estereotípicamente correcto, lo cual provocó que minimizaran las denuncias por las desapariciones de mujeres y culparan a las propias víctimas de su suerte, ya fuera por su forma de vestir, por el lugar en el que trabajaban (maquilladoras), por el lugar de su desaparición (bares o restaurantes) o por caminar en las calles de noche (Poder Judicial de la República de Chile, 2019, p. 51, citado en Niño 2019, p.14).

En virtud de este relato que, entre otras, está minimizando el horror de cada feminicidio y las formas como fueron perpetrados, poniendo la culpa sobre las víctimas por la forma como

estaban vestidas, abiertamente otra forma de violencia. Para entender un poco más sobre este tipo de violencia, vale la pena citar el concepto de la “paradoja de la doxa” planteado por Bourdieu en su libro *“La dominación masculina”*:

(...) que el orden establecido, con sus relaciones de dominación sus derechos y sus atropellos, sus privilegios y sus injusticias, se perpetúe, en definitiva, con tanta facilidad, dejando a un lado algunos incidentes históricos, y las condiciones de existencia más intolerables puedan aparecer tan a menudo como aceptables por no decir naturales (Bourdieu, 2000, p.11).

Cabe aclarar que, a todas estas formas de validar y justificar la realidad que viven las mujeres, se le ha denominado “violencia simbólica” que sostiene el concepto de Bourdieu, los mitos y las creencias respecto a los comportamientos *siempre han sido así*, al punto de legitimarlos y por lo tanto pareciera que no se pueden revisar, evaluar o refutar; un ejemplo de violencia simbólica es la historia de la creación: Adán y Eva en el paraíso, siendo Eva la mujer “pecadora” que incitó a Adán a caer en la tentación y comer del fruto prohibido; por lo que, esa historia contada así por siglos, deja a la mujer históricamente como la culpable de haber sido expulsados y perder el paraíso, el pecado original.

Por cierto, en Colombia convergen diferentes culturas y a las mujeres se les ha estigmatizado y discriminado según su raza, etnia o lugar de proveniencia; por ejemplo, en Colombia por primera vez en la historia (más allá de las afinidades políticas) se tiene una mujer afrodescendiente como Vicepresidenta de la República, Francia Márquez, y ella ha sido víctima durante su campaña, posesión y hasta la fecha de toda clase de burlas e improperios, no propiamente por su gestión o desempeño en el cargo, sino por ser una mujer negra, proveniente de la periferia del pacífico colombiano, de una familia de bajos recursos, lideresa social y

además del movimiento político de izquierda más fuerte del país, es claro que más allá de los discursos de inclusión, este es un Estado que no acepta la diferencia y que castiga socialmente a las mujeres negras como Francia por asumir espacios de poder, ya que, como lo dijo ella misma, parafraseando “lo que no perdonan es que yo ocupe este cargo porque para la gente bien en Colombia podría ser perfectamente su sirvienta y no la Vicepresidenta”. (Márquez, 2023, p. 45). Esta afirmación revela las tensiones raciales y de clase que persisten en el país, donde el ascenso de una mujer afrodescendiente a un alto cargo político desafía imaginarios históricos de exclusión. Desde otro punto de vista, la violencia cultural también se manifiesta en lo que Kaufman (1997) denominó:

Las experiencias contradictorias de poder entre los hombres, y consiste en que, si bien los hombres tienen un poder social asegurado históricamente, por el sólo hecho de ser varones, pareciera que ese poder se resquebrajara y tuvieran que afirmarse reiteradamente, siendo la agresión hacia las mujeres una de esas formas de reafirmar el poder (p. 132).

Notablemente, Kaufman defiende que los “hombres que han golpeado a mujeres muestran no sólo desprecio hacia ellas, sino frecuentemente un odio y un desprecio mucho más profundo hacia sí mismos” (p. 132). Por supuesto esa violencia estructural se afirma en una violencia psicológica, sistemática y progresiva que, claramente, busca la exclusión de algunas mujeres que ocupan espacios que para la sociedad no les pertenecen, no son dignas o no tienen derecho a ocuparlos, dado que, llegan a considerar que algunos cargos son exclusivos para mujeres blancas, de clases privilegiadas, y abolengos, provenientes, por supuesto, de movimientos políticos de derecha. El gran problema es que al no lograr sus objetivos perpetran otras formas de violencia que llegan a atentar contra la integridad física y su derecho a la vida.

Esto quiere decir que, en Colombia un país diverso en culturas, razas y etnias, que se ha declarado pluriétnico y multicultural, paradójicamente, no todos los cuerpos de mujeres son valorados y reconocidos de la misma manera:

Las marcas de género, raza, clase, sexualidad, edad y capacidad que tienen los cuerpos configuran tratamientos diferenciales y valoraciones distintas para las personas. Los cuerpos femeninos, en particular, han sido considerados históricamente como lugares de apropiación, lugares para el ejercicio del poder masculino y de ahí que sean las mujeres las principales víctimas de la violencia sexual (Espinosa, 2014, p.23).

De tal suerte, en la violencia sexual se amparan y legitiman estas creencias y prejuicios sobre el cuerpo de las mujeres, que generan un doble daño a sus víctimas y las llevan a la revictimización y son muchos los casos en los que se hace visible este tipo de violencia; por ejemplo, lo sucedido en un reconocido restaurante en Chía, municipio muy cercano a Bogotá, “*Andrés carne de Res*” en dónde una mujer denunció haber sido abusada sexualmente en el parqueadero del restaurante, y abiertamente su dueño Andrés Jaramillo salió a declarar, seguramente con el ánimo de evadir responsabilidades jurídicas y mediáticas para su negocio, “*Una niña que llega (al establecimiento) con un sobretodo y debajo una minifalda, ¿a qué está jugando?, y después para exculpar pecados diga que la violaron*”, comentó Jaramillo” (Vanguardia , 2013, párr 6). Es claro que, la creencia del señor Jaramillo respecto a la forma de vestir de la víctima justifica la violencia sexual que sufrió; en diversos informes del CNMH se reconoce que “la violencia sexual ha operado como una violencia eminentemente comunicativa que le envía a la población y a la víctima un mensaje sobre quién manda en un territorio” (CNMH, 2017, p.23).

Similarmente, sucedió con el periodista Oscar Rentería de Caracol Radio en Colombia, que frente al caso de una mujer de 24 años de edad que denunció ser abusada sexualmente al visitar el apartamento de un futbolista del PSG en Francia; al respecto ella manifestó que, si bien asistió de manera voluntaria al encuentro en el apartamento, no tenía ninguna intención de tener relaciones sexuales con el futbolista; frente a estas declaraciones el periodista, con total desparpajo, dijo al aire en una de las emisiones del programa radial:

Sigo pensando que, si esa muchacha se fue al apartamento del jugador sola, sabía lo que podía pasar. Para qué viene a reclamar después. La película de ella no la creo, a lo mejor es cierta y me toca presentar disculpas, pero no la creo. Ese es mi pensamiento y respeto profundamente al que piense lo contrario, pero no lo comparto (Vanguardia, 2023, párr..5).

En respuesta el periodista recibió masivamente voces de indignación y rechazo, increpando su postura machista, máxime que en lugar de disculparse añadió que:

Hay mujeres que enamoran a un hombre, se van a acostar con él y luego llega el supuesto marido de la mujer y entonces, para no denunciar al hombre que se está acostando con su mujer, le piden una cantidad de dinero. De esto en las fiscalías de todo el mundo reposan miles de denuncias de lado y lado (Vanguardia, 2023, párr.10).

Claramente, en estos dos casos lejos de juzgar la conducta de abuso de los victimarios, se culpabilizó a las mujeres víctimas por la forma de vestir y por aceptar una invitación, respectivamente. De ninguna manera se puede culpar a una mujer al ser abusada, por cómo vestía o por haber aceptado una invitación, hacerlo ayuda a perpetuar la violencia y desviar la responsabilidad del agresor. Nadie provoca una agresión; quien agrede lo hace por decisión propia. La libertad de una mujer para vestirse, salir o confiar en alguien no es una invitación al

abuso, y responsabilizarla solo refuerza el machismo y el silencio.

Para entenderlo mejor, Segato afirmó que el cuerpo de las mujeres “es un campo de batalla” reconociendo una disputa permanente, casi que instaurada socialmente por dominar el cuerpo de las mujeres y justificar las violencias que se ejercen sobre este. De ahí que los actores de la guerra no sólo peleen el poder del territorio, también lo hacen por el cuerpo de las mujeres a razón a ello en medio de casi todas las VHM están sus cuerpos, Martín de Mauro (2016) a partir de los planteamientos de Butler y Preciado se cuestiona “¿el cuerpo, o cualquier modalidad material del cuerpo es puro efecto del lenguaje?” (p. 26). Este autor que resuena más con la teoría performativa de Butler, abre un importante debate sobre las categorías de sexo y género ya que llega a considerar que “su análisis segrega totalmente la dimensión discursiva de la dimensión material” (Ramírez, 2017, p. 230), cuando en realidad el discurso no implica una exclusión de lo material, más bien, le dota de significado.

Dicho esto, el cuerpo de las mujeres ha sido un territorio en disputa; por lo que dominar, poseer y apropiarse de ese territorio, representa poder; en palabras de Foucault (2000) “por soberanía se entiende el poder de vida o muerte que tienen los grupos dominantes sobre la población y el absoluto control sobre sus cuerpos” esto quiere decir que el cuerpo de las mujeres se convierte en una expresión del poder soberano de los victimarios sobre el territorio. Por ejemplo, en medio del conflicto armado en Colombia, a través del cuerpo de las mujeres al perpetrar abusos, de todo tipo, se envía un mensaje al adversario, a la población civil y a los Gobiernos de turno respecto al poder y soberanía que puede ejercer este grupo sobre el territorio:

Los grupos paramilitares han ejercido la violencia sexual para castigar, aleccionar y aniquilar cualquier rastro del enemigo. Se ha castigado a las mujeres por considerarlas colaboradoras, guerrilleras, lideresas o aliadas, casos en los cuales ellas son,

directamente, las enemigas. Esto significa que la violencia sexual transmitió un mensaje directo: se les castigó por su vínculo real o no con el enemigo y se busca su aniquilación. En los casos en los que la víctima fue la mamá, la compañera o la hermana de un guerrillero, la violencia sexual ejercida sobre sus cuerpos se convirtió, además, en un mensaje de humillación hacia la estructura armada enemiga (Corporación Humanas, 2009, p. 30).

Además, la violencia sexual ha sido una forma de destierro para las mujeres y sus familiares, que han tenido que abandonar sus tierras por huir de la guerra “el papel y el destino asignado al cuerpo femenino y feminizado en las guerras denotan una traslación del propio modelo bélico, se genera un impacto de las nuevas formas de la guerra en las vidas de las mujeres” (Segato, 2014, p.150).

Y es por esto que sobre el cuerpo femenino se han impuesto a lo largo de la historia todo tipo de “normas” respecto a lo “correcto” e “incorrecto”, entre medidas y formas se valida o no el cuerpo de una mujer; y son los medios de comunicación, las redes sociales y el marketing empresarial, principalmente, quienes se han encargado de promover estereotipos, sexismo, racismo, homofobia y clasismo a través de sus estrategias comerciales, exhibiendo el cuerpo de la mujer, por lo general la mujer blanca, delgada y con curvas para vender todo tipo de productos y servicios. En definitiva, a las mujeres según el peso, la edad o el color de su piel, se les castiga, se les excluye e invalida. Dicho esto, aparece el cuerpo de las mujeres como una categoría de interpretación de las VHM.

El Cuerpo de Las Mujeres, Categoría de Interpretación de las Violencias

Pensar en el cuerpo como una categoría de interpretación significa reconocer su materialidad y sus contornos simbólicos.
(CNMH, 2017, p.364).

El cuerpo de las mujeres es necesario analizarlo desde diferentes posibilidades, una que lo ubica como un territorio en disputa, como ya se mencionó, a través del cual se han perpetrado diferentes VHM y claramente esto supera lo físico: “los últimos periodos de violencia, el cuerpo ha sido [...] el instrumento por excelencia del terror” (Blair, 2004, p. 172), Mientras que para Estrada (2015):

El cuerpo es aprehendido, en el primer caso, en su capacidad de afectar y ser afectado, en su doble dimensión de atracción y repulsión. En el segundo, lo que define un cuerpo es una relación entre fuerzas dominantes y dominadas. Cualquier relación de fuerzas constituye un cuerpo químico, biológico, social, político. Ya el deseo debe entenderse aquí en su doble dimensión de proceso de producción y poder (p. 36).

Otra forma, para abordar el cuerpo es su capacidad de resistencia, ya se citó a Guzmán (2019) manifestando que “la lucha se hace desde el cuerpo, no desde los libros ni la teoría” (p.2). Otra manera de re-significación la menciona Ferreirós (2016) citado por el CNMH (2017) “el cuerpo es resistencia, es un espacio para la imaginación de resistencias, para la sanación. El cuerpo también es posibilidad, un espacio para crear nuevas realidades, nuevos tiempos y espacios” (p.23); y una más, que alude al cuerpo para la construcción de memoria:

Sus cuerpos como los lugares de memoria donde sus experiencias del pasado recuerdan las marcas de la guerra, de violencias patriarcales, racistas, transfóbicas y homofóbicas, pero también se convierten en vehículos para actuar en el presente, para resignificar el pasado y mover el cuerpo hacia un futuro distinto (CNMH, 2017, p.24).

Claramente la imposición del género ha complejizado esta situación, Amézquita y Trimiño (2020) afirman:

El cuerpo no es entonces una materia que exista antes de la repetición de gestos, movimientos, formas de vestir y de conducirse configurados por los dictámenes de la norma de género, ni al margen de los procesos de significación producidos por estos; por el contrario, es en la reiteración normativa que se trazan y estabilizan las fronteras de la materia, del cuerpo. Es por esta razón que Butler sostiene que la materialidad debe ser entendida «como el efecto más productivo del poder» (p. 18).

Evidentemente, hay cuerpos e identidades sin cabida en los cánones del género, aquellos que no cumplen o no encajan dentro de sus ideales; generalmente excluidos y violentados de diferentes formas; para García (2020) “la configuración de las ciudades y de muchos otros lugares en América Latina se ha dado desde la tensión excluyente de cuerpos y la consecuente marginalidad de aquellos que no comparten rasgos esenciales ni aparentes con la nobleza” (citado en Arroyo y Zúñiga, 2022, p.77). Es decir, el cuerpo ha estado en el centro de las tensiones sociales, por lo que es necesario analizarlo desde las relaciones de poder, discursos, estereotipos e imaginarios que se han construido y se siguen construyendo a su alrededor; en consonancia a través del cuerpo se manifiestan diferentes fuerzas: sociales, políticas, económicas, sexuales, eróticas, etc., además:

La mayoría de los teóricos se han distanciado de la concepción de un cuerpo biológicamente dado para redefinirlo como un fenómeno sociocultural e histórico (Bourdieu, 1977; Foucault, 1989; Goffman, 2006; Mauss, 1979; entre otros). Al ser un fenómeno sociocultural e histórico, el cuerpo padece la historia, es el que contiene la memoria corporalizada, a través de la piel, el cabello, en los movimientos, los gestos,

pero también define las potencialidades y las fuerzas que expresa un cuerpo (Ángulo, 2018, p.45).

En conclusión, es necesario develar y cuestionar las diferentes formas de opresión y violencia que se han impuesto; promoviendo nuevas formas de subjetividad que rebasan lo coercitivo y donde se hace posible la resistencia, la que está tatuada en el cuerpo de las mujeres que han sufrido violencias, de las que no han hablado por miedo, porque sus voces fueron silenciadas, reprochadas y burladas. Con ocasión de esto Bourdieu (2000) “recupera para la sociología la temática del cuerpo y propone analizarlo como lenguaje, identitario y producto social que se encuentra inserto en la dialéctica entre naturaleza y cultura” (p.35).

Finalmente, hay que decir que el cuerpo de las mujeres alberga memorias y hacer memoria implica decidir qué del pasado se trae al presente para diseñar un proyecto a futuro. Hacer memoria “también es tejer subjetividades, implica un proceso que conecta nuestras memorias individuales y colectivas” (Jelin, 2021, p.20).

La Escuela: Lugar de Enunciación

Interrogar la enunciación (cuándo, por qué, dónde, para qué, quién enuncia) nos dota del conocimiento necesario para crear y transformar, y ello resulta necesario para imaginar y construir futuros globales; constituye el corazón de cualquier investigación descolonial. ¿Por qué? Porque el conocimiento se crea y transforma de acuerdo con deseos y necesidades particulares, así como en respuesta a exigencias institucionales.
(Mignolo, 2015, p.183)

Indudablemente el lugar para enunciar esta investigación se ubica dentro de la Escuela, por la vocación y labor de su investigadora, además porque en lo recorrido hasta este punto se evidenció que una de las formas más acertadas para mitigar la violencia que viven las mujeres en diferentes ámbitos es la Educación de los primeros años de vida. La Escuela juega un papel fundamental en la vida de las personas y se enuncia, en este ejercicio investigativo, como un escenario que genera posibilidades para todas y todos. No sólo para unos pocos con privilegios.

Un Acercamiento a la Escuela de las Posibilidades

A lo largo de este proceso con mucha frecuencia me han preguntado ¿cómo es una Escuela posible para las niñas y mujeres? ¿Qué elementos confluyen en la Escuela de las posibilidades?, indudablemente ha valido la pena trasegar en búsqueda de respuestas, en realidad por momentos tuve más dudas que certezas. En primer lugar, me voy a permitir hablar en primera persona en este apartado de la investigación, sobre todo reconociéndome como una mujer que, después de mucho divagar, encontró su lugar de enunciación: la Escuela.

Sinceramente, en muchos momentos me cuestioné si en realidad todo esto valdría la pena para alguien, para alguna de las mujeres que he acompañado durante todo este tiempo; no quiero ser una Doctora más, no quisiera pasar en vano por la vida de las niñas y mujeres que hacen parte de este proceso cuando sus voces, luchas y resistencias dieron sentido a esta investigación.

Por el contrario, quisiera alejarme de las fórmulas mágicas o *ABC*, propuestas pedagógicas, didácticas o lúdicas, que no logren traspasar cartillas o informes que se implementan sin mayor significado, alejados de la realidad en diferentes territorios; y es que, si revisamos las tesis producidas en Colombia la mayoría reposan en los anaqueles de las universidades, empolvadas y olvidadas, en esas líneas, reposan los sueños, esfuerzos y luchas internas de alguien que, seguramente como yo, divagó entre cumplir un requisito e ir más allá, no fallarle a una comunidad, en mi caso, de niñas y mujeres vulnerables que no han perdido la oportunidad de transformar su realidad.

Así pues, y en medio de mis tensiones y disputas internas, no quisiera detenerme en elementos metodológicos o recetarios pedagógicos, no creo estar en condiciones emocionales, teóricas, académicas y prácticas de proponer utopías del tipo de educación que sería la más adecuada para la Escuela en Colombia. Más bien si, quise y quisiera suscitar reflexiones

profundas de lo que pasa hoy en Colombia y el modelo bajo el cual se ha erigido la Escuela como Institución y, encontrar así, algunos elementos necesarios que permitan repensarla, con el único fin de hallar posibilidades a través de las voces polifónicas que se encuentran en ella, construir memoria colectiva y apostarle a una Educación con perspectiva de género.

Pues bien, en esa búsqueda, encontré a partir de la configuración del estado del arte y los marcos categoriales, sobre todo, dentro de la teorización del feminismo decolonial encontré el giro decolonial en la Escuela que más adelante me permitió configurar la Escuela de las posibilidades.

Giro Decolonial en la Escuela

La Escuela históricamente ha flagelado los Derechos de las niñas y mujeres, desde modelos autoritarios, retrógrados, machistas y misóginos, validando las VHM. Para Reina (2021):

Dentro de este preocupante panorama y para entender mejor la dinámica que subyace al fenómeno de la violencia, es preciso analizarlo con enfoque de género, porque en el ámbito escolar se replica el mismo patrón de dominio, control y violencia asociada a estereotipos masculinos que se vive en la calle, en la familia y en cualquier organización social patriarcal. Por ello, en múltiples investigaciones se detecta mayor frecuencia de acoso y victimización en niñas más que en varones, quienes muestran un riesgo superior de intolerancia hacia las chicas y una mayor propensión a la fuerte presión grupal por imponerse y mostrar poder y fuerza (párr. 3).

Claramente, en Colombia el modelo educativo repite esas prácticas y patrones culturales machistas, heterosexistas, clasistas, racistas, entre otros; por lo que las mujeres desde sus diversidades han encontrado barreras que les han impedido acceder, permanecer y terminar sus

procesos de Educación formal. Ahora bien, el papel que cumplen las y los docentes en este proceso es muy importante, entender que han socializado en espacios patriarcales y machistas y esto permea sus prácticas docentes.

Una vez dicho esto, estamos frente a un modelo educativo caduco, androcentrista y colonial, en el que no se brindan espacios seguros para el desarrollo integral de las niñas y mujeres. De modo que, revisar y entender el giro decolonial en la Escuela conllevo analizar los postulados de Walter Mignolo (2015) quien desarrolló sus ideas desde esta perspectiva:

La concepción «colonial del poder» pone en el centro de la reflexión el diferencial de poder en relaciones conflictivas (autoridad, economía, sexualidad, racismo, género, conocimiento, estética, religión) o, como dice Aníbal Quijano, en toda relación de dominación, explotación y conflicto (p.113).

En sus palabras, una dominación regulada por la retórica de la modernidad; se admitió anteriormente que la Escuela es un escenario en el que se genera permanentemente el conflicto; hay tensiones y relaciones de poder, esto se pudo ver en el abordaje de la problemática en donde se evidenció que las estudiantes también han sido violentadas por adultos dentro de la Escuela (docentes, directivos o administrativos) que valiéndose de su posición, solapadamente perpetran abusos, no sólo por ser el adulto, también por el rol que cumplen al interior de la Escuela que demanda respeto y obediencia, lo que llamamos una relación de poder.

En todo caso, pensar en la Escuela de las posibilidades conlleva re-plantearla no sólo desde la palabra (el discurso) la palabra escrita (modificaciones al plan de estudios), debe hacerse desde las acciones: “porque la descolonialidad se dedica a cambiar los términos de la conversación y no sólo su contenido” (Mignolo, 2015, p.177). Para tales fines, el autor ha planteado algunos elementos necesarios a considerar el giro descolonial de la Escuela; sin

embargo, antes de hablar de Walter Mignolo es necesario citar a Enrique Dussel, ya que es a partir de sus planteamientos que Mignolo llega a sustentar algunas de sus teorías descolonizadoras.

Denuncia y crítica.

Enrique Dussel (2006) citado en Paz (2011) quien toma la denuncia y la crítica como punto de partida para la descolonización y la construcción de un mundo creativo y paralelo al eurocentrista, y a pesar de las diferencias epistemológicas que llega a tener con Mignolo, coincide con él en la necesidad de “des-centrarse, des-pegarse” de aquellos códigos que han estado presentes en las reflexiones de la Escuela y aquella historia de violencia material y simbólica que se vive allí.

Su crítica destaca que bajo esta lógica de conocimiento —dominante en su potencia para definir la historia y hacer(se) historia universal en el camino— saberes y prácticas de la alteridad cultural han sido sistemáticamente difuminados al constituirse en contrapartida periférica, necesaria y explotada de los procesos de construcción del poder político-económico mundial (Citado en Paz, 2011, pp.58-59).

Evidentemente, Dussel (2009) plantea sus teorías de liberación bajo una visión de una nueva civilización “transmoderna y transcapitalista”. Por tanto, su filosofía liberadora crítica la razón moderna en favor de una razón diferencial “desde la mera y única insistencia en el derecho a discrepar y a ser diferente” y para Dussel los diferentes son “víctimas de la modernidad” que se levantan desde sus críticas, sus denuncias y sus voces con la firme intención de crear otras realidades en donde la justicia y la verdad sean valoradas y asignadas de otra manera, para Dussel son la otra cara, la desconocida y negada de la “modernidad colonial”:

... cuando se define la “falacia desarrollista” del proceso de modernización hegemónico [...] cuando se descubre la dignidad del Otro (de la otra cultura, del otro sexo y género, etcétera); cuando se declara inocentes a las víctimas desde la afirmación de su Alteridad como Identidad en la Exterioridad... (Dussel, 2003, p. 50).

Desde esta perspectiva liberadora, Mignolo habla de un “sujeto que no quiera que le den la libertad, sino que quiere tomarla por sí mismo” (Mignolo, 2003, p 31, citado en Paz, 2011, p.58).

Desprenderse.

Un primer elemento planteado por Mignolo (2015) en la Escuela hace referencia a la necesidad de desprenderse, que para él significa modificar las reglas de juego y las relaciones de poder, algo como no aceptar las condiciones que me brindan, por lo que:

Nosotros y nosotras, anthropos («los otros y las otras»), quienes habitamos y pensamos en las fronteras con conciencia descolonial, actuamos en procesos de desprendimiento, de re-existencia; y con el fin de desprendernos necesitamos ser epistemológicamente desobedientes. Pagaremos el precio, puesto que los periódicos y revistas, las disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades (sobre todo aquellas indexadas que operan como patrullas en las fronteras para no dejar pasar a los ilegales), así como las escuelas profesionales, son territoriales (pp.180-181).

En otras palabras, cuando Mignolo (2015) habla de las fronteras se refiere a que las ideas del tercer mundo no fueron creadas por quienes habitan allí, sino por hombres o instituciones de primer mundo, por lo general que desconocían por completo sus realidades, diversidades y necesidades.

El pensamiento independiente necesita del pensamiento fronterizo, por la simple razón de que este no se puede lograr si nos mantenemos dentro de las categorías del pensamiento y la experiencia occidentales; si nos mantenemos en la dialéctica y no habitamos la analéctica. La analéctica es el lugar también del pensamiento fronterizo (Mignolo, 2015, p.179).

De cualquier modo, el sistema de Educación en Colombia se ha pensado, elaborado e implementado a partir de las ideas y políticas de nivel central, en palabras de Mignolo “personas de primer mundo” que desde la ciudad piensan y plantean el modelo educativo, las políticas, los planes y programas para las Instituciones Educativas en los territorios y **no desde los territorios, alejados de las comunidades y sus realidades**; si bien las Secretarías de Educación tienen presencia departamental y municipal, siguen las normativas nacionales que por momentos se alejan de las realidades. Por lo tanto, el desprendimiento y el pensamiento fronterizo sucede cuando se toma conciencia de la colonialidad, y la Escuela, tal como se desarrolla hoy en Colombia, es una apuesta totalmente hegemónica y colonial “el pensamiento fronterizo” es la condición necesaria para pensar el giro descolonial en la Escuela.

La Socio Génesis.

Este planteamiento de Mignolo (2015) hace referencia a la toma de conciencia; por ejemplo, ser una mujer negra no por el color de piel, sino por el racismo, por la discriminación y evidentemente por la esclavitud que ha vivido y que viene de un imaginario imperial occidental; esta idea de Mignolo ayuda a entender dentro de la Escuela de las posibilidades que la violencia va mucho más allá del género y es interseccional, en sí una epistemología fronteriza “socio génesis es un concepto que nos permite desprendernos precisamente de las reglas en las que opera el pensamiento occidental y se sostiene en la epistemología fronteriza; mejor aún, es ya

pensamiento fronterizo” (p.183). Además, para plantear una propuesta descolonial, el autor refiere como necesidad *la desobediencia epistémica*, un elemento clave dentro de la Escuela de las posibilidades, negarse a la epistemología territorial que sostiene la mayoría de las disciplinas, claramente, estas disciplinas también sostienen la Escuela de hoy. “no importa tanto qué es, sino más bien lo que las personas que dialogan a favor o en contra entienden que es, lo que importa es la enunciación, no tanto lo enunciado” (Mignolo, 2015, p.184).

Por ejemplo, los planteamientos hechos por las feministas en Latinoamérica al ratificar desde su narrativa la existencia de un feminismo que surge en la región gestado, defendido, movilizado y escrito por mujeres negras, indígenas y de periferia, no sólo el que cuenta son sus luchas y demás la mujer blanca y burgués de privilegios, “la respuesta descolonial ha sido sencillamente decir: «existe una modernidad nuestra»” (Mignolo, 2015, p.185). por lo tanto, para la Escuela que tenemos hoy resulta más fácil aceptar el pensamiento poscolonial que el descolonial:

Como ya se dijo, el pensamiento descolonial es más semejante a la piel y a las ubicaciones geohistóricas de los migrantes del Tercer Mundo, que a la piel de los «nativos europeos» en el Primer Mundo. Nada impide que un cuerpo blanco en Europa Occidental pueda sentir cómo la colonialidad opera en los cuerpos no europeos (Mignolo, 2015, p.186).

En este punto, es importante precisar las diferencias de lo poscolonial y descolonial, para entender porque la Escuela que tenemos hoy en Colombia acepta más lo poscolonial:

Tabla 9. Algunas diferencias de lo poscolonial y descolonial:

	Poscolonial	Descolonial
Ambos enfoques comparten la crítica a los legados del colonialismo, pero el pensamiento decolonial es más radical en su enfoque y aboga por una transformación más profunda y global.		
Origen	Surge en los estudios de literatura y cultura post-	Se origina en América Latina, con énfasis en la crítica a la

	independencia, principalmente en contextos post-coloniales como Asia, África y el Caribe.	colonialidad y la modernidad.
Punto de análisis	• Análisis de las huellas del colonialismo en las estructuras culturales, sociales y políticas de los países postcoloniales.	• Descolonización de las estructuras de conocimiento, poder y ser que siguen siendo influenciadas por el colonialismo.
Enfoque epistemológico	• Crítica a los discursos dominantes coloniales y el impacto de la colonización en las identidades.	• Rechazo a las epistemologías coloniales y el impulso por recuperar saberes ancestrales y no occidentales.
Temática central	• El estudio de la relación entre el colonizador y el colonizado, la identidad, el mestizaje y el racismo.	• La crítica a la colonialidad del poder, saber y ser; la propuesta de nuevas formas de existencia y conocimiento.
Enfoque temporal	• Refiere a la colonización de Asia y África del XVIII al XX, por parte de las potencias del norte europeo (Francia, Inglaterra, Alemania) en el contexto de la segunda modernidad. • Principalmente en el período posterior a la independencia, con atención al legado colonial que persiste en la actualidad.	• Se remonta a la colonización de América Latina y el Caribe por las primeras potencias europeas España y Portugal, entre los siglos XVI y XIX, en el contexto de la primera modernidad. • Propone una crítica radical a la modernidad y a la lógica colonizadora que sigue vigente en el presente.
Origen	• Recuperar y valorar las voces y las culturas de los pueblos colonizados, resaltando la resistencia.	• Proponer una descolonización más profunda, que incluya no solo la política y la economía, sino también el conocimiento y las formas de vida.
Teóricos clave	• Edward Said, Homi K. Bhabha, Gayatri Spivak.	• Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel y María Lugones.
Visión de la modernidad	• Generalmente ve la modernidad como algo que ha traído consecuencias negativas para los pueblos colonizados, pero también como un espacio de resistencia.	• La modernidad es vista como un proyecto colonial que sigue dominando y debe ser completamente superado.
Objetivo final	• Reivindicar identidades y voces históricamente oprimidas.	• Desmantelar las estructuras coloniales en todos los ámbitos de la vida.

Nota: Elaboración propia (2025) para entender las diferencias entre los poscolonial y decolonial.

Geopolítica Del Conocimiento.

Para la Escuela de las posibilidades, es necesario “dejar de pensar que lo que vale como conocimiento está en ciertas lenguas y viene de ciertos lugares”. Por ejemplo, en sus obras Adriana Guzmán plantea que en Europa las feministas no leen a mujeres latinoamericanas, ni siquiera las mencionan por una sencilla razón, no las conocen, no existen para ellas; peor aún, en Latinoamérica se sigue leyendo el movimiento feminista desde las posturas eurocentristas, las llamadas olas del feminismo; se valida más a Simone de Beauvoir que a Bartolina Sisa, una mujer Francesa con credibilidad frente a una mujer indígena boliviana, Aymara, casi desconocida, “Una de las consecuencias negativas de la geopolítica del conocimiento es impedir que el pensamiento se genere de otras fuentes, que beba en otras aguas” (Guzmán, 2019, p.193).

Interculturalidad.

Este planteamiento hecho por Mignolo encuentra que no sólo es estar juntos, diferentes culturas (multiculturalidad), sino es “el hecho de aceptar la diversidad del ser en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etc. En este momento de la historia no es fácil comprender (incluso para la izquierda)” (Mignolo, 2015, p.199). La educación en Colombia y en el mundo, hoy se llama inclusiva y diversa, sin embargo, lo hace para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado, por ejemplo, señala el autor que otra cosa es el discurso de los movimientos feministas que están buscando una transformación. Aura Cumes, antropóloga maya K’iche’, ha desarrollado profundamente el concepto de la **triple opresión** que viven las mujeres indígenas, por su **raza, clase y género**, desde una perspectiva descolonial. La triple opresión hace referencia que no es lo misma discriminación que vive una mujer blanca, burguesa y de privilegio, respecto a la que vive una mujer negra y pobre; convergen en esta última tres opresiones género, raza y clase social “las mujeres indígenas vivimos una triple opresión: por ser

mujeres, por ser indígenas y por ser pobres” (Cumes, 2012, p. 130), Además, también plantea:

Pero más que pensar si la diversidad es [buena o mala], es un ‘obstáculo’ o ‘una riqueza’, la diversidad es y está. Sobre esta base nos vemos obligadas a construir entre todas, no de unas para otras o sobre otras. En este caso, el principio del pluralismo es importante (Cumes, 2009, p.249).

Si bien es cierto que en Colombia se habla de “educación inclusiva” y de atender a la diversidad desde las Instituciones Educativas, la realidad es totalmente contraria; las y los estudiantes que ingresan al aula regular se encuentran con docentes de los que “no importa mucho su origen cultural porque, al fin de cuentas, termina recibiendo los valores del Estado-nación, que es la autoridad a la que subordina su trabajo” (p. 123). No importa si este profesor es afrodescendiente y racializado, al final hay un currículo que debe seguir al pie de la letra.

De manera que, los **conocimientos situados** son elementos fundamentales para asumir apuestas descolonizadoras, enfoque diferenciado lo llamamos en Colombia; en términos de dar voz a las mujeres silenciadas del tercer mundo y producir diálogos igualmente situados y no a partir “de realidades monolíticas ni construidas bajo la mirada hegemónica de occidente” (Montanaro, 2019, p.105). Ahora, hay que abordar la interculturalidad rompiendo con la igualdad abstracta de las personas Sarzuri (s.f) al respecto propone que “si queremos descolonizar la educación, el primer paso a dar es cuestionar los conceptos hegemónicos que hacen al Estado nación, aquellos conceptos que homogeneizan e invisibilizan lo heterogéneo, que ocultan lo diverso y conflictivo de las sociedades” (p.128).

En tal sentido, para Mignolo (2015) la verdadera filosofía intercultural será aquella en la que dialoguen el pensamiento mestizo-criollo e inmigrante con el pensamiento indígena y el pensamiento afrocaribeño (tal como lo articulan).

Los Actores Educativos Deben Ubicar Su Lugar De Enunciación

Walter Mignolo ha defendido ampliamente el lugar de enunciación desde su teoría, que permite comprender el pasado y vivir el presente, el cual se construye a partir del linaje cultural, el territorio y las raíces de donde se viene. Mignolo desarrolló el concepto de "lugar de enunciación" como una categoría crítica que permitió entender cómo el conocimiento está situado y condicionado por las posiciones geopolíticas y corporales de quienes lo producen. Según el autor, todo acto de enunciación está atravesado por la localización del sujeto, no solo en términos geográficos, sino también en relación con las estructuras de poder y colonialidad que configuran el mundo moderno. En este sentido, Mignolo sostiene que "no hay enunciación en abstracto; toda enunciación está localizada" (Mignolo, 2003, p. 7). En tal sentido, no hace referencia a un lugar o territorio específico "sino que remite al espacio epistémico que se habita, esto es, el locus de enunciación que se asume y desde el que se ejerce la acción de comprensión hermenéutica" (citado en Muñiz, 2016, p.24). De modo que, "el lugar de enunciación es un espacio epistémico desde el cual se articula el horizonte de interpretación, nos remite a la base del sistema cultural que se expresa por medio de un discurso individual" (Muñiz, 2016, p.25).

Es por esto que Mignolo encuentra necesario que todos los actores educativos ubiquen su lugar de enunciación y esto no se logra ubicar en un lugar pasivo o neutro frente a las desigualdades o violencias.

La Escuela De Las Posibilidades

Dentro de la investigación se planteó la Escuela como un escenario que genera posibilidades y hasta este punto se revisaron suficientes elementos que, desde la teoría, los conceptos y las experiencias se consideraron necesarios en esta apuesta, no porque con esta se pretendiera salvar a todas las niñas y mujeres de las violencias que sufren y mucho menos

cambiar el mundo o la Educación en Colombia, eso sería muy utópico e irreal. Mientras que sí se buscaron otras posibilidades para las niñas y mujeres participantes dentro de su contexto escolar, a partir del trabajo realizado escribir, desde su narrativa, frente a la Escuela que sueñan, esa que, aunque parezca utópica algún día se logre materializar, seguramente, no para ellas, pero si para sus hermanas o hijas.

En tal sentido y a partir de los planteamientos realizados por Mignolo en el Giro decolonial esta Escuela propone una fundamentación decolonial para pensar en una "Escuela de las posibilidades" centrada en la transformación de las experiencias escolares de niñas y mujeres, en la que se problematice el lugar de la epistemología eurocentrada en la educación y se propenda por la construcción de espacios escolares que reconozcan saberes otros, cuerpos otros y futuros otros.

Considerando que Walter Mignolo ha sido una de las voces más influyentes en el pensamiento decolonial latinoamericano. Su concepto de "desobediencia epistémica" (Mignolo, 2010, p. 9) plantea la necesidad de rechazar la colonialidad del saber impuesta por la modernidad occidental, y abrir paso a epistemologías otras. En el contexto educativo, esto implica cuestionar los contenidos, las metodologías y las jerarquías que rigen los saberes escolares. A lo que Mignolo sostiene que "la colonialidad del saber se inscribe en los procesos de enseñanza y aprendizaje que privilegian lo europeo como universal" (Mignolo, 2005, p. 25). Una Escuela de las posibilidades, desde esta perspectiva, no solo enseña contenidos, sino que transforma las condiciones de posibilidad del saber y del ser.

No se puede dejar de lado la colonialidad del género, concepto desarrollado por María Lugones (y retomado por Mignolo), clave para entender cómo el patriarcado moderno/colonial ha configurado las experiencias escolares de las niñas. "El género no es simplemente una

construcción social, sino una tecnología de control colonial" (Mignolo, 2010, p. 17). Esta afirmación nos obliga a repensar los roles, los cuerpos y los afectos en la Escuela, y a desmontar los mecanismos que limitan la agencia de las niñas y mujeres. Así, una Escuela de las posibilidades es también una Escuela de la escucha, de ahí la propuesta de las narrativas y la construcción de memoria, donde las niñas puedan hablar desde sus historias de vida: cuerpos, territorios y deseos. En palabras de Mignolo, "la opción decolonial no es un llamado a la violencia, sino a la reexistencia" (Mignolo, 2013, p. 57), es decir, a la capacidad de imaginar y habitar mundos más allá de la lógica dominante. Así, una pedagogía decolonial también implica repensar la autoridad docente, promoviendo relaciones horizontales, afectivas y colaborativas. "La educación como práctica de la libertad se opone a la educación como práctica de la dominación" (Mignolo, 2007, p. 31), y esto cobra especial sentido en escenarios escolares donde la palabra de una niña puede ser el inicio de un mundo otro.

Por consiguiente, la Escuela de las Posibilidades, sustentada en el giro decolonial, las narrativas, la memoria y la perspectiva de género, también recupera las ideas de María Lugones sobre la colonialidad del género, las epistemologías del sur y el poder de la narración como estrategia de resistencia y re-existencia. En este marco, la educación se concibe como una práctica transformadora que desmantela las lógicas patriarcales y coloniales presentes en los espacios escolares. Es una apuesta pedagógica que no puede desprenderse de lo político, que se inscribe en la lucha por una educación liberadora para las niñas y mujeres. Inspirada en el giro decolonial y la Educación con perspectiva de género, esta Escuela no es una utopía lejana, sino una construcción situada, posible y urgente. Como plantea Mignolo, "no hay opción decolonial sin imaginación" (Mignolo, 2013, p. 63), y hoy más que nunca necesitamos imaginar escuelas que posibiliten otros mundos.

En otras palabras, responde a la necesidad urgente de repensar los espacios educativos para las niñas y mujeres en la Escuela, contextos marcados por desigualdades estructurales, racismo y sexismo, la Escuela debe ser un territorio de transformación y no de reproducción de la opresión. Desde esta perspectiva, el giro decolonial, especialmente en su vertiente feminista, a partir de María Lugones, ofrece claves críticas para desnaturalizar las formas en que el género ha sido colonizado y racializado en el sistema moderno/colonial.

De modo que, se consideró la categoría de “colonialidad del poder”, formulada por Aníbal Quijano, que fue extendida por María Lugones al campo del género. Ella sostuvo que el sistema moderno/colonial impuso una organización del género como herramienta de dominación racial, introduciendo una jerarquía sexual al servicio del control colonial. Lugones (2008) argumenta: “La colonialidad del género implica que la imposición del sistema de género moderno/colonial está racializada, es decir, que el género mismo ha sido una construcción colonial” (p. 10). Esta afirmación implica que los procesos educativos en la Escuela, lejos de ser neutros, reproducen un modelo de género europeo, blanco, heterosexual y binario, que ha invisibilizado las formas diversas de existencia, especialmente de niñas y mujeres racializadas y empobrecidas.

Frente a este panorama, las pedagogías que privilegian las narrativas y la construcción de memoria se convierten en actos políticos y epistémicos. Como señala Catherine Walsh (2009), la decolonialidad es una apuesta por otros modos de conocer, sentir y vivir. En ese orden de ideas, las narrativas permitieron recuperar las voces silenciadas en la historia de las niñas y mujeres y son fundamentales en la construcción de subjetividades que resisten al modelo colonial de humanidad.

En palabras de Lugones (2010): “La resistencia no consiste solamente en la lucha frontal, sino en la creación de mundos de sentido donde podamos vivir de otro modo” (p. 748). En ese sentido, las narraciones propias, situadas, cargadas de afectos y memorias, son una forma de re-existir frente al discurso hegemónico.

Escuela de las Posibilidades: Educación con perspectiva de género

La Escuela de las Posibilidades se fundamenta en tres ejes:

1. **Narrativas:** Se partió del relato, historias de vida de niñas y mujeres como eje articulador. Estos relatos no sólo son contenido, se convierten en una metodología de enseñanza. Todas aprendemos de la experiencia de la otra, la que narra.
2. **Educación como práctica de memoria:** Desde una pedagogía de la memoria se buscó reconocer las historias propias y familiares, muchas veces silenciadas en la familia y la Escuela como espacios de socialización formal.
3. **Perspectiva de género decolonial:** A diferencia de enfoques liberales o institucionales del género, esta perspectiva incorpora una crítica estructural al patriarcado moderno/colonial, reconociendo intersecciones con raza, clase y territorio.

De esta manera, la Escuela se transforma en un espacio donde las niñas pueden "pensar, sentir y actuar desde otros lugares", como diría Lugones (2008, p. 12), reconfigurando su sentido de agencia y pertenencia. En definitiva, la Escuela de las Posibilidades es una propuesta para descolonizar la educación desde las voces, cuerpos y memorias de las niñas y mujeres. Inspirada en el pensamiento de Lugones, Mignolo, Guzmán, Curiel, Espinoza y Cumes, apostando por una educación que no solo informe, sino que transforme, que no solo enseñe, sino que libere.

El Arte De Tejer, Construcción De Memoria Colectiva

*Así es, la vida es una urdimbre de relatos que se entrelazan con los hilos de la memoria.
Nates (2017, p.10).*

A lo largo de la historia, en los pueblos originarios se plasmaban en la piel los símbolos y conocimientos que hacían parte de las comunidades, con los cuales identificaban su cultura y creencias; más adelante, transmutaron esta práctica de la piel a la tela y con hilos empezaron a tejer lo que querían dar a conocer de sus territorios, comunidades e idiosincrasia; todo aquello que no querían olvidar, ni que nadie olvidara. Rápidamente, este oficio pasó a ser, casi que exclusivo, para las mujeres de las comunidades; sin embargo, ellas encontraron que al sentarse a tejer dos o más mujeres, entre ellas, surgían relatos de sus historias de vida en medio de esta práctica, afloraban sentimientos, emociones y alrededor del tejido empezaban a hacer memoria de sus vidas, a conocer y reconocer a otras mujeres a través de sus voces, a perder el miedo y romper pactos de silencio además, encontraron redes de apoyo en sus compañeras de oficio:

Así, las mujeres “tejen, dibujan, pintan, cortan y cosen la colcha de retazos que “las arropará contra los violentos” (...) combinan escenarios, se apropian estilos y estimulan a sus integrantes para aumentar apoyos con su causa, pero, sobre todo, para visibilizarse como sujetos políticos” (Ibarra, 2007, p. 80).

En palabras de Mignolo en su teoría de la opacidad “lo opaco” que para este caso se representa en las mujeres, puede manifestarse constituyendo “tejidos” diversos, cuya comprensión “desde fuera” es posible de manera auténtica concentrando la mirada en la “trama”, más allá de la naturaleza de sus componentes (Citado en Paz, 2011, p.79).

Estos espacios han tomado mucha fuerza en Colombia en el camino de construir memoria, reparación simbólica, mecanismos de resistencia y re-existencia individual y colectiva

ante las violencias vividas, acciones emancipadoras; a su vez, permiten consolidar redes de apoyo y de cuidado de la vida entre mujeres, para Velasco (2021) un ejemplo en Colombia de estos espacios se han consolidado en los llamados “costureros de la memoria”: “las acciones vinculantes simbólicas han hecho referencia a la creación de espacios de encuentro y redes de cuidado que posibiliten escuchar a la otra persona, acoger desde la empatía y co-construir formas reparadoras y sanadoras” (p.50).

Por lo demás, en estos espacios se reconocen diferentes narrativas, posibilitando entretejer las emociones y la memoria de cada una de las niñas y mujeres sobre las diferentes violencias y las formas con las que han resistido resignificando su voz, historias de vida y experiencia, una forma de abrigo y posibilidad.

Para la apuesta de la Escuela de las posibilidades, en el trabajo de campo, se desarrollaron espacios de círculos de escucha en los que, literalmente, se tejó la palabra mientras afloraban las narrativas, este tejido como un elemento simbólico de la construcción de memoria.

El Arte De Escribir. Narrativas escritas

Dentro de mi experiencia en el trabajo con sobrevivientes a VHM he encontrado una gran oportunidad en la narrativa escrita; niñas y mujeres que más allá de su grado de escolaridad se aventuran a escribir y contar su historia de vida, pero desde una apuesta emancipadora y posibilitante. Por cierto, fueron ellas las protagonistas de esta investigación, quienes construyeron a través de sus escritos la Escuela de las posibilidades, aquella que quieren habitar y heredar a sus hijas, hermanas, nietas y amigas. Sin embargo, fue necesario reconocer que una de las habilidades que más se nos dificulta a las personas es escribir, entre normas y taxonomía, coherencia y claridad, se van alejando las posibilidades; y es que la mayoría de personas, así “como hablamos escribimos” hacerlo requiere hilar cada idea y párrafo, sobre todo con la

emoción de conectar coherentemente lo que queremos expresar, pensando siempre que cualquier persona al leerlo lo pueda entender. Con esto quiero decir que, si bien era un reto, estaba segura que lo podíamos lograr y que más allá de la investigación, en adelante se pudiera pensar y agenciar la Escuela de las posibilidades.

En el arte de escribir, las mujeres fuimos relegadas por muchos años de los ejercicios escriturales, se dice que todos los escritos que cuyo autor aparecía como “anónimo” era la producción de una mujer, así lo afirmó Virginia Woolf (2008) en su libro *una habitación propia*, cuando escribió que “anónimo era una mujer” para reivindicar las dificultades con las que se han encontrado las mujeres a lo largo de la Historia, García que analizó lo expuesto por Woolf plantea que:

(...) Con anónimo queremos ir más allá de la ausencia del nombre de las escritoras en una determinada publicación. Buscamos hacer un repaso histórico de todas aquellas mujeres que por miedo, vergüenza o presión social se vieron obligadas a escribir sin mostrar su identidad, ya fuese sin firmar su propio libro, escribiendo bajo pseudónimos masculinos, o escribiendo para sus maridos, convirtiéndose ellos en grandes intelectuales en el mundo de la literatura, mientras que ellas caían en el olvido (García, 2021, p.134).

De modo que escribir se convierte en una forma de emancipación para las mujeres, otras diremos que es una forma de sanar y narrar lo que no podemos hacer con las palabras, y es un arte porque:

Siendo el arte como actividad humana la capacidad de crear algo teniendo en cuenta una técnica, lógica y estética que integra la reflexión sobre un algo, se logra posicionar a la escritura como arte a razón de que con ella se crea una forma de expresión y

comunicación por medio de un sistema de signos de tipo gráfico con la intención de poder plasmar en algo duradero e inamovible los signos orales, la palabra y el pensamiento, ayudando la comunicación entre los seres humanos al permitir a sus antepasados la creación de memoria sobre lo ocurrido, los ritos, las creencias, etc. (Sánchez, 2020, pp. 41-42).

En suma, brindarles la posibilidad a las participantes de que otras niñas o mujeres las lean, resuenen con su historia y a partir de ella abriguen posibilidades es la mejor forma de construir la Escuela de las posibilidades.

Capítulo VI. Marco Metodológico

La investigación narrativa, entonces, es la clave para la construcción de significado de la experiencia y de los acontecimientos vividos lo que exige superar la idea de que es una técnica o instrumento para recoger información. En otras palabras, se busca no confundir entre la narrativa cómo instrumento de recolección, con la investigación narrativa en la que se construye y reconstruye la narratividad de la experiencia humana.

Sandoval (2022, p.32)

Paradigma de la Investigación

La investigación se ubicó dentro del paradigma cualitativo, dado que, el objeto investigativo se centró en la realidad humana de las niñas y mujeres que habitan la Escuela, que tienen un relato; esto conllevó que el ejercicio investigativo se centrara en lo humano que, además de realidades refleja subjetividades propias de sus historias de vida en la Escuela. En palabras de Sandoval (2002) respecto a lo humano:

El estudio de lo humano, entonces, se plantea como un espacio de conocimiento múltiple, donde la racionalidad y el discurso de la causalidad y el lenguaje formalizado a través de las ecuaciones propias de las ciencias de la naturaleza resulta adecuado para el plano físico-material, pero debe dar paso a la reflexión, para abordar los órdenes de lo

ético, lo político, lo cultural, lo significativo en los planos socio-cultural, personal vivencial. Es en estos dos últimos planos donde habitan y se construyen lo subjetivo y lo intersubjetivo, como objetos y vehículos de conocimiento de lo humano; así mismo son las instancias donde adquiere sentido hablar de “ciencias de la discusión”, sólo como prefieren contemporáneamente denominar algunos autores a la ciencias sociales y humanas (pp. 36-37).

Señalar que, trabajar bajo este enfoque en una investigación sobre narrativas de violencia hacia niñas y mujeres permitió comprender la complejidad de sus experiencias, dando voz a quienes han sido históricamente silenciadas. A través de este enfoque, es posible captar las emociones, significados y contextos que atraviesan las historias personales, aspectos que difícilmente podrían ser entendidos mediante métodos cuantitativos. Como señalan Denzin y Lincoln (2018), "el enfoque cualitativo busca interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les atribuyen, situándolos en sus contextos naturales" (p. 10).

En el caso de las VHM, las narrativas de sus historias de vida no solo permitieron identificar patrones de agresión y resistencia, sino también evidenciar las estructuras socioculturales que perpetúan la violencia. De este modo, el enfoque cualitativo no solo genera un acercamiento descriptivo, sino también crítico y transformador, contribuyendo a la construcción de intervenciones más sensibles y efectivas.

Es decir, desde este paradigma lo importante no era la descripción de esas realidades, de manera vacía o efímera que se contara en datos o estadísticas, de esto ya hay mucho en investigación social, lo que realmente fue importante para esta investigación era la comprensión de esa realidad, entender el impacto que ha tenido y tiene en las niñas y mujeres las violencias vividas; sobre todo, comprender de fondo y ampliamente que es lo que sucede en el diario

acontecer escolar para que allí se sigan perpetrando, validando y legitimando diferentes violencias; en palabras de Quintero (2018), citando a Dilthey, “el conocimiento de lo humano no avanza de una cosa a la siguiente para abstraer generalidades, al contrario, son las vivencias, carentes del carácter secuencial de las ciencias naturales, las que hacen posible la construcción de significados” (p.87). Claramente, esta investigación no buscó explicaciones objetivas, sino, la comprensión de la relación sujeto (niñas y mujeres) y objeto (narrativas y construcción de memoria frente a las violencias en la Escuela) por lo que la comprensión se apoyó en un “juicio reflexionante”, el cual centró su interés en el estudio de las acciones humanas y denuncia el abandono hacia la comprensión de los procesos de interacción y comunicación” (Quintero, 2018, p.87).

Adicionalmente, la investigación cualitativa desde la perspectiva de género es fundamental para abordar las violencias que viven niñas y mujeres, ya que permite visibilizar cómo las relaciones de poder y las desigualdades estructurales configuran sus experiencias de violencia. Este enfoque no solo recoge datos, sino que cuestiona las jerarquías sociales y los discursos que normalizan la violencia de género. Como indican Lather (1991), “la investigación feminista busca no solo interpretar el mundo, sino transformarlo, colocando en el centro las voces de quienes han sido históricamente marginadas” (p. 71).

Además, la investigación cualitativa aporta una comprensión profunda y situada de las realidades específicas de las niñas y mujeres, revelando las múltiples formas en que el género intersecta con otras categorías como la edad, la clase o la etnicidad. Según Harding (1993), “la perspectiva de género en la investigación permite desestabilizar los supuestos neutrales del conocimiento tradicional, reconociendo que todo saber está situado y es parcial” (p. 56). Así, investigar cualitativamente con enfoque de género no solo es una opción metodológica, sino un

posicionamiento ético y político que contribuye a la justicia social.

Método de Investigación

La investigación se circunscribió en la narrativa, asumida como un método de investigación social. La cual permitió entender que las personas, de alguna manera, construyen con sus prácticas y el uso del lenguaje las instituciones sociales y los significados en torno a los fenómenos sociales que allí ocurren; además, elaboran relatos que, al compartirlos e interactuar a partir de estos, se apropian del relato de otras. Igualmente se dio una apropiación del relato teórico que sostiene epistemológicamente las realidades sociales de los contextos y territorios, toda vez que busca encontrar significados que permitan comprender e interpretar el mundo, para darle sentido a las prácticas sociales (White, 1978 y 1972) y White y Epsen (1993). Para Rodríguez (2020) “es así, como la ciencia es un relato más que nos permite entender el mundo en el que habitamos” (p.186). Si bien es un método nuevo y emergente, ha venido tomando fuerza, además es interdisciplinar e implica desarrollar otras habilidades, sustentando esta idea aparece Ricoeur (2006) citado en Quintero (2018) quien:

Desarrolla la idea de que “la vida se vive y se narra”. Contrario a ello, una vida sin narrar se reduce a ser un fenómeno biológico, pues careceríamos de interpretación y de reflexión acerca del devenir de la vida y de la cultura. Sin perder el eje de la narrativa (p.87).

Ahora bien, desde la investigación de Quintero (2018), este enfoque se sustenta en tres elementos tomados en cuenta para esta investigación:

1. La investigación narrativa como ciencia de la comprensión, en dónde se toma una distancia de planteamientos científicos para acercarse a la experiencia vivida de los propios sujetos, una reflexión del ser humano.

2. El lenguaje en la investigación narrativa es la fuente de la comprensión “el lenguaje se constituyó en la nueva fuente de indagación, así como en el nuevo recurso para develar la historicidad, las estructuras ideológicas y las de poder” (Quintero, 2018, p.89).
3. La Investigación narrativa es comprensión, conversación y formación. “Así, las características que posee el acto de narrar y que está presente en todas las propuestas de fundamentación de los seguidores y propulsores de la investigación narrativa son: interpretar y comprender (Quintero, 2018, p.93).

Por consiguiente, la importancia de la narrativa en la investigación de la violencia hacia las mujeres se encuentra en las profundas reflexiones de Walter Benjamín sobre el pasado y la historia. En sus textos, especialmente en las *Tesis sobre el concepto de historia* (1940), Benjamín resalta que la historia no solo es un proceso continuo de hechos, sino que también se construye desde las voces de los oprimidos, de aquellos que han sido silenciados por las versiones oficiales de la historia. Esta perspectiva resulta particularmente relevante cuando se trata de la violencia hacia las niñas y mujeres, un fenómeno históricamente silenciado y minimizado en los relatos tradicionales.

Abiertamente, Benjamín critica la tendencia del historicismo a reducir la historia a una sucesión de eventos dominados por los vencedores. En este sentido, el filósofo sostiene que la verdadera historia debe rescatar las voces de los vencidos, de aquellos que han sido excluidos de los relatos oficiales. Esta reflexión es fundamental para la investigación de la violencia hacia las mujeres, ya que permite visibilizar las experiencias de mujeres, las cuales, durante siglos, han sido ignoradas o distorsionadas en la narrativa histórica dominante, en palabras de Benjamín han sido las vencidas. Como afirma Benjamin, “la historia escrita por los vencedores está condenada a olvidarse de los vencidos, de aquellos que fueron sometidos” (Benjamin, 2001, p. 67).

Bajo este panorama, la narrativa se convierte en una herramienta de resistencia y reparación, para esta investigación fue importante no solo documentar los hechos, sino también permitir que las víctimas se convieran en narradoras de su propia historia, desafiando así el silencio impuesto sobre ellas. La narración se convierte en un acto de poder, una forma de reivindicar la subjetividad de las mujeres y sus experiencias. Tal como señala Benjamín, “la memoria de los oprimidos debe ser rescatada, pues es a través de esta memoria que el pasado puede encontrar su redención” (Benjamín, 2001, p. 68).

Además, la narrativa tiene el poder de transformar el pasado y ofrecer una vía para la justicia. Según el filósofo, “el pasado no está cerrado, está esperando a ser redimido” (Benjamin, 2001, p. 71). En el contexto de la violencia hacia las mujeres, esto implica que las historias de abuso, sufrimiento y resistencia deben ser reconocidas y escuchadas, no solo como una documentación histórica, sino como una forma de reparación y justicia. Al darle voz a las víctimas, la narrativa permite que el sufrimiento de las mujeres sea reconocido y, en cierto modo, sanado.

La narrativa, entonces, no solo documenta la violencia, sino que también tiene una dimensión ética y política, que conecta a las generaciones presentes con las pasadas, y nos permite visibilizar las injusticias que han quedado fuera de los relatos dominantes. Como concluye Benjamin, la verdadera historia no es solo un ejercicio académico, sino una práctica de justicia que busca sanar las heridas de los oprimidos (Benjamin, 2001, p. 74).

Para esta investigación, centrada en las narrativas y la construcción de memoria, no se pretendió sólo la narración, ni una serie de discusiones, debates o propuestas racionales para analizarlas, *entre otras cosas porque dicho resultado no es otra cosa que otra narración*. Por ende, la narrativa se convirtió en la puerta de entrada a la memoria de un grupo de niñas y mujeres que han vivido, y en algunos casos siguen viviendo, unas realidades cargadas de

violencia y de dolor, de alguna manera la forma de su autocomprensión y como tal exigió la interpretación para que otras y otros en la Escuela puedan mirarse desde las realidades y subjetividades que esto conlleva.

En ese sentido, la narrativa fue el motor para la construcción de memoria colectiva, planteada a lo largo de la investigación y la memoria fue, a su vez, la manera de administrar el tiempo, los acontecimientos y las posibilidades desde una nueva mirada. Para Marc Augé (1998) citado en Ángel (2011):

Examina con detalle en qué consiste propiamente un recuerdo y muestra cómo las huellas, se erosionan con el tiempo, y lo que constituye propiamente la memoria es el relato que une, como el hilo de un collar, esas huellas que no cobran sentido sino en dicho relato (p.31).

Enfoque de la Investigación.

Así pues, el trabajo que conllevó el abordaje de los relatos de las participantes tuvo un enfoque hermenéutico, parafraseando a Ángel (2011) las narrativas son pura autocomprensión de aquello que a las personas les ocurre en la vida, lo que les acontece, lo que les significa y la forma como lo convierten en un relato en su interacción con otras personas, por lo tanto:

No son simplemente su reflejo o su mimesis. No son sólo resultado, sino que se encuentran integrados en el proceso de vivir. Son el guion y son también la película. Y como tales son susceptibles de ser interpretados. Pero la interpretación como traducción de los relatos hace parte de otro proceso que es el diálogo con otras etnias, que genera procesos en el grupo donde nacen los relatos y en los otros grupos (Ángel, 2011, p.32)

De ahí que, las características de la investigación narrativa coincidan con los lineamientos de la hermenéutica, pensada desde su fundamentación epistemológica para esta

investigación como el enfoque a través del cual se asumió la interpretación de narrativas de las niñas y mujeres. Según Ángel y Herrera (2011) la hermenéutica se pregunta por la posibilidad de una aproximación a lo social que reconozca la especificidad de los fenómenos propiamente humanos, no con el propósito de explicar el objeto ni descubrir leyes universales, sino con la intencionalidad de comprender el objeto y así mismo el valor del conocimiento que proporciona.

Entonces:

Se renuncia a la pretensión de generalidad y al interés explicativo, pero se gana en profundidad y se prioriza el interés comprensivo. De manera que es una actuación histórica, es política y simbólica y es influjo vivo por más que se pretenda una imposible objetividad o un impensable distanciamiento del objeto (Ángel, 2011, p.32).

En consecuencia, la memoria no se da como un acontecimiento individual, particular o propio de cada una de las participantes, sólo es posible en la medida que su construcción nace del reconocimiento de “nosotras” que permite ubicarse frente a otras personas que no han vivido eso que “nosotras” narramos, pero que sí logran interpretarlo y promover acciones para generar **posibilidades**. Sumado a esto, las nuevas configuraciones del pensamiento social el “giro hermenéutico” ha provocado entender los fenómenos sociales (por tanto, a la educación) como “textos”:

De tal modo la “hermenéutica narrativa” permite comprender la complejidad de las narraciones de los individuos y destacar el valor y el significado de las acciones humanas, que vienen dados por la “autointerpretación hermenéutica” de los propios agentes, pero la investigadora como intérprete, dialoga con sus entrevistadas, dialoga luego con los textos surgidos de las entrevistas o registros, sin excluir el reconocimiento de sí mismo como sujeto portador de significados (Bolívar, Domingo y Fernández,

2001, p. 59).

En ese orden de ideas, las participantes, niñas y mujeres, narraron sus historias de vida, las cuales estaban cargadas de subjetividades e intersubjetividades, dejando al descubierto emociones, sentimientos, percepciones y múltiples formas de interpretación; por lo tanto, fue necesario interpretarlas literalmente, sin tratar de modificarlas.

Asimismo, en esa interpretación la memoria no se recuperará como si se tratara de una amnesia colectiva; siguiendo a Ángel (2011), la memoria se construyó a partir de la historia de vida narrada por cada niña o mujer participante, dado que, más que la fidelidad del relato al pie de la letra de cómo ocurrieron los hechos, que no fue del interés de la investigación, fue la subjetividad del relato de quien narraba “construir un relato identitario que no es simplemente un reflejo como narración de algo” sino que se convirtió en una narración grupal, ya que lo que se narró paso a ser parte de todas las niñas y mujeres participantes de su historia de vida y que en colectivo desarrollaron algunas acciones, tejer y escribir, construyendo memoria para otras mujeres y fue justamente ahí, en donde se sustentó esta investigación. La construcción selectiva del *relato memoria* llevó a Augé y también a Ricœur a formular la construcción de la memoria con un gran componente de olvido. El olvido tiene en Augé, una función en la administración del tiempo, es decir, en la construcción del relato como proyecto. Y en ese sentido, termina el libro *las formas del olvido* con un párrafo memorable:

El olvido nos devuelve al presente, aunque se conjugue en todos los tiempos: en futuro, para vivir el inicio; en presente, para vivir el instante; en pasado, para vivir el retorno; en todos los casos, para no repetirlo. Es necesario olvidar para estar presente, olvidar para no morir, olvidar para permanecer siempre fieles (Augé, 1998, citado en Ángel, 2011, p.33).

Ahora bien, esta investigación acogió lo expuesto por Walter Mignolo al afirmar que “en la tradición en que la hermenéutica filosófica se ha fundado o que ha inventado, tiene que ser reformulada para dar cuenta de la pluralidad de tradiciones y de los intercambios a través de fronteras culturales” (Mignolo, 2013, p.141); en tal sentido, propone la hermenéutica pluritópica que surge como una respuesta crítica a las limitaciones de la hermenéutica tradicional eurocéntrica, que tiende a interpretar el mundo desde un “único locus de enunciación” (Mignolo, 2013, p.144).

Es decir que, comprender las producciones culturales, históricas y epistemológicas de diferentes pueblos requiere una hermenéutica que reconozca la multiplicidad de lugares de enunciación y sus respectivas racionalidades. Esto implica no solamente traducir o explicar las diferencias desde una perspectiva dominante, sino generar un diálogo entre múltiples tradiciones de pensamiento, respetando sus marcos propios de sentido y conocimiento. Así, la hermenéutica pluritópica desafía las jerarquías epistémicas coloniales, abriendo el horizonte hacia un entendimiento más complejo y equitativo de la diferencia cultural y epistémica en el mundo contemporáneo.

Al respecto, Mignolo define la hermenéutica pluritópica como "un proceso de interpretación crítica que presupone la existencia de diferentes localizaciones culturales del sujeto que interpreta, así como del sujeto que es interpretado" (Mignolo, 1999, p. 13). Es decir, no se trata simplemente de incorporar voces diversas a un mismo marco teórico, conceptual y metodológico, sino de transformar el propio acto interpretativo para que se realice desde un diálogo crítico entre múltiples tradiciones de pensamiento. Esta hermenéutica exige "una conciencia de los límites de comprensión entre diversas cosmologías y racionalidades, superando la tendencia eurocéntrica a subsumir la alteridad bajo categorías propias" (Mignolo, 1999, p.14).

Dicho esto, la pluritopía, entonces, introduce una "descolonización del saber" en la medida en que busca "relativizar las narrativas universales impuestas desde la modernidad europea" (Mignolo, 1999, p.15) y abrir espacio a epistemologías que han sido históricamente subalternizadas. Esto implica aceptar que no existe un único centro de interpretación legítimo, sino una constelación de centros, cada uno portador de su historicidad, lenguaje y racionalidad propios.

Finalmente, para Mignolo, la hermenéutica pluritópica no sólo describe un método interpretativo, sino que propone un proyecto político y epistémico más amplio: el de construir un mundo donde "muchos mundos quepan", reconociendo la legitimidad de diferentes formas de conocer y de narrar la realidad, para este caso el mundo y las realidades de niñas y mujeres. Como concluye, "interpretar pluritópicamente es descentrar la autoridad epistémica moderna y aprender a convivir con la diversidad radical" (Mignolo, 1999, p. 16).

Técnica de Investigación: Historias de Vida Narradas a Través de Círculos de Escucha

Las ciencias sociales han recurrido a la historia de vida, más allá del interés por la información que se pueda obtener de cada persona dentro de los procesos de investigación, sino que buscan las expresiones (emociones y sentimientos) a través del relato de las participantes y que forman parte, más o menos intensamente, de la experiencia de vida de cada una de ellas. Al respecto expone Miller (2000):

Las vidas son vividas en el interior de redes sociales desde que la socialización temprana empieza. La gente crece en familias, se mueve hacia y a través de sistemas educacionales y mercados de trabajo, se vuelve sujeto de regímenes de las instituciones de salud (p.29).

En consonancia la historia de vida de mujeres que han sufrido violencia no tiene

relevancia o mayor valor y se ha reducido a una cifra o un dato que no reconoce la subjetividad, niega o desconoce el ser, no hay la posibilidad del relato y se entrecruzan titulares morbosos y amarillistas, por lo general y como ya se abordó con anterioridad, que además la culpan según la hora, el lugar, la forma como vestía o la actividad que estaba desarrollando, en palabras de Castellanos (2021):

Los medios de comunicación han hecho su parte en la generalización, confusión o sesgo, le han dado a la violencia de género según un tratamiento feminizado, reducido, informativo y no formativo, el cual no permite identificar otras formas de violencia y sólo supone determinadas definiciones de violencia de género y concretamente hacia las mujeres. (p.42).

Es así que las historias de vida, como técnica para la investigación permitieron un acercamiento a la realidad social, al fenómeno de la violencia en la Escuela y que por lo general realiza una persona sobre los acontecimientos y vivencias más destacados de su propia vida:

Su preocupación principal ya no gira exactamente alrededor del problema de la cultura como núcleo aglutinador del análisis, sino que es sustituido por la reflexión de la estructura, dinámica y evolución de las relaciones sociales que subyacen a la constitución como sujetos individuales o colectivos, de los miembros de los grupos en cuestión (Sandoval, 2002, p.92).

De este modo, la historia de vida cobró sentido a través de las narrativas de sus protagonistas y fueron una contribución esencial en la construcción de memoria colectiva y de la interpretación del contexto en la Escuela. Sin embargo, no fue fácil “ligar texto y contexto” ya que no se trataba sólo de un asunto de aproximación de datos, más o menos pertinentes.

Entre cada historia, hay una línea de demarcación que puede fracturarse por lo que la persona que narra transmite de boca en boca la experiencia en comunidad y hay una delgada línea, de no cuidar el espacio, en caer en revictimización, ya que es por medio del enfoque narrativo se toman los relatos de las mujeres como género discursivo específico, de la que se han servido todos los historiadores (por lo general hombres) para hablar de la historia de vida de las mujeres, pero que lastimosamente, casi siempre, ha sido usada para ejercer más violencia sobre ellas. Por lo tanto los espacios que se propusieron para generar la narrativa de historias de vida de las niñas y mujeres participantes se pensaron como círculos de escucha, en los que se tejió la palabra, literalmente.

Por esta razón, las historias de vida de mujeres que han sufrido violencia se han constituido en un espacio vital para el reconocimiento y validación de sus experiencias. En este sentido, los círculos de escucha se presentaron como un espacio en el que las niñas y mujeres compartieron sus vivencias de manera colectiva, creando un ambiente seguro y de confianza. A través de estos círculos, las narrativas de las mujeres se convirtieron en un medio para el proceso de sanación personal y colectiva, además de funcionar como una herramienta de resistencia frente a las estructuras de poder que perpetúan la violencia de género.

Las historias de vida como herramienta de transformación

Las historias de vida no son meros relatos del pasado, sino que poseen un poder transformador para quienes las comparten y quienes las escuchan. Según Rodríguez (2019), "el contar nuestra historia no solo implica recordar hechos, sino un ejercicio de reconfiguración del pasado a partir de una mirada crítica que permite resignificar las experiencias vividas" (p. 23). Este proceso de reconfiguración es particularmente relevante en el contexto de la violencia de género, ya que muchas mujeres han sido socializadas en la ocultación de su sufrimiento y en

la internalización de culpabilidades ajenas. Los círculos de escucha permiten que esas voces silenciadas se hagan oír, generando un espacio de validación emocional y reconocimiento de la fortaleza de las mujeres.

En los círculos de escucha, la práctica de compartir relatos de vida no solo tuvo un valor de escucha, de compartir la palabra para la persona que narra, sino que también favoreció la empatía y la sororidad entre las participantes. Como sostiene Pérez (2017), "la solidaridad entre mujeres en espacios donde se comparte la vivencia de la violencia genera redes de apoyo que son fundamentales para el proceso de sanación y recuperación emocional" (p. 45). El hecho de que las mujeres se reconozcan como sobrevivientes de violencia crea un sentimiento de pertenencia a una comunidad que valida su sufrimiento y su capacidad de resistencia. En este contexto, el acto de contar se convirtió en un acto de poder, ya que permitió a las niñas y mujeres tomar el control de sus propias historias y enfrentar el dolor con el apoyo de otras que han vivido lo mismo.

La importancia de la escucha activa

Uno de los pilares de los círculos de escucha es la escucha activa, que implica no solo oír lo que la otra persona está diciendo, sino también estar presente emocionalmente, reconociendo la validez de su experiencia. En este sentido, la escucha activa en los círculos de mujeres que han sufrido violencia se convierte en un acto de resistencia contra la invisibilización social y política de las víctimas. De acuerdo con Hernández y López (2018), "la escucha activa contribuye a la creación de una atmósfera de confianza que permite que las mujeres se expresen sin temor al juicio o la revictimización" (p. 72). Este espacio, al ser libre de juicios, facilitó que las mujeres externalizaran su dolor, sus miedos y sus traumas, lo cual es el primer paso hacia la reconstrucción de su proceso de reparación y la afirmación de su derecho a una vida libre de violencia.

Además, el escuchar las historias de vida de otras mujeres en el círculo también tiene un efecto transformador. Las participantes, al escuchar relatos similares a los suyos, encuentran en las experiencias ajenas una forma de validar sus propias vivencias, lo que contribuye a la construcción de una identidad colectiva que desafía las narrativas dominantes sobre las mujeres como víctimas pasivas. Como se señala en un estudio de García y Morales (2020), "la identificación con las historias de otras mujeres fortalece la percepción de que no están solas en su sufrimiento, lo que favorece la resiliencia colectiva" (p. 112). Este proceso de identificación no solo contribuye a la sanación emocional, sino que también permite a las mujeres visualizar nuevas formas de resistencia y re-existencia..

Los círculos de escucha

En los círculos de escucha en la apuesta Escuela de las Posibilidades, la ausencia de libretos o instrumentos prediseñados no fue una falta metodológica, sino una decisión ética y pedagógica. Crear un espacio sin guiones permitió que las voces de las niñas y mujeres emerjan desde sus propios ritmos, silencios y lenguajes, sin verse condicionadas por estructuras externas que pudieran reproducir relaciones de poder. La espontaneidad y la horizontalidad fueron esenciales para favorecer procesos auténticos de narración y reconstrucción de memoria, especialmente cuando se trata de vivencias marcadas por diversas formas de violencia. Como señala Suárez (2019), "las prácticas narrativas situadas requieren una apertura radical a lo que las personas quieren contar, cómo lo quieren contar y cuándo lo quieren hacer; cualquier técnica impuesta corre el riesgo de silenciar lo que se pretende escuchar" (p. 87). Desde esta perspectiva, el círculo se convirtió en un espacio de cuidado, donde el relato no se extrae, sino que se ofrece cuando hay confianza, legitimidad y escucha genuina.

Por consiguiente, los círculos de escucha no solo permiten que las mujeres compartan sus experiencias de violencia, sino que también brindan un espacio para la co-creación de estrategias de acción colectiva, de reparación. En este contexto, la narrativa se convierte en un medio para la construcción de nuevas realidades, donde la mujer no es solo víctima de violencia, sino también agente de cambio. Tal como indica González (2019), "el acto de contar la propia historia dentro de un círculo de mujeres no solo tiene un efecto sanador, sino que también es una forma de resistencia simbólica frente a las estructuras de poder patriarcales que perpetúan la violencia" (p. 58). Esta resistencia simbólica se materializa en la recuperación de la voz y la agencia de las mujeres, que, al compartir sus historias, denuncian las injusticias sufridas y abren espacios para el activismo y la reparación. En consecuencia, la sororidad se fortalece dentro de los círculos de escucha y se constituye como un mecanismo clave en la lucha por la justicia social. Tal como lo argumenta Álvarez (2021), "la sororidad no solo es un acto de apoyo mutuo, sino también una forma de lucha que busca transformar las condiciones estructurales que perpetúan la violencia de género" (p. 66).

En suma, las historias de vida compartidas en los círculos de escucha se convirtieron en una herramienta poderosa para el proceso de sanación, resistencia y empoderamiento de las niñas y mujeres que han sufrido violencia. Estos espacios, al ofrecer un ambiente seguro de escucha y apoyo, facilitaron la validación de las experiencias vividas y favorecieron la creación de redes de apoyo que fortalecen, entre ellas, la resistencia. Además, el planteamiento de estos espacios buscó la transformación del dolor individual en una lucha colectiva por la justicia y la reparación. En un contexto en el que, la violencia hacia las mujeres sigue siendo un fenómeno estructuralmente arraigado, los círculos de escucha son un espacio clave para desafiar la invisibilización de las mujeres y promover su bienestar integral.

Así fue que, para esta investigación, adecuar un **espacio seguro**, cómodo, en el que no existieran libretos, preguntas, guiones fue la apuesta desde el primer momento; bajo la premisa que cada participante sería dueña de su narración, nadie hizo preguntas, ni intentó guiar su relato; terminada cada historia, se invitó a otras participantes a abrazar, abrigar el dolor, en medio de la escucha para sentirse acompañada.

Importante señalar que el silencio también fue una forma de participación y estar en cada círculo fue una decisión libre y voluntaria, al abrir cada uno se hizo una introducción, comentando la posibilidad de retirarse en el momento que lo consideraran, sin ningún problema. En virtud de ello, como ya se mencionó, la escucha activa, la empatía y sororidad fueron necesarias en cada círculo, planteando un acuerdo de confidencialidad frente a lo vivido y narrado en cada uno. Por lo tanto, el propósito de estos círculos se centró en abrir un espacio seguro entre niñas y mujeres para tejer la palabra, literalmente, frente a las narrativas individuales y colectivas sobre el origen, la gestión y la superación del sufrimiento, el dolor y el miedo en medio de las violencias que han vivido; además, sin que fuera el eje central, se consolidó una red de apoyo comunitaria, de cuidado y de resistencia como un mecanismo para abrigar posibilidades para ellas.

Es conveniente precisar que se denominaron círculos de escucha, por la forma en la que se organizó el espacio: un círculo que sugería que todas y cada una de las participantes contaba por su presencia en el espacio, más allá de si decidía participar o no con su narrativa; al igual, el centro representó la fuerza que mantiene unidas y entrelazadas a las niñas y mujeres a través de sus voces; al mismo tiempo como símbolos se ubicaron algunos elementos en el centro: la luz (representada con velas) evocó la emancipación; el agua, fuente de vida que representó la calma, calmar el dolor y sufrimiento; el abrigo, una manta de la sororidad que acogió unas a otras con

sus voces; romper los pactos de silencio fue representado en tela de colores y unas tijeras; tejer la palabra, palos de pincho y lanas de diferentes colores fueron necesarias para tejer a partir de sus narrativas individuales sobre el origen, la gestión y la superación del sufrimiento, el dolor y miedo: recursos propios para el afrontamiento de las violencias que han sufrido en la Escuela.

El Enfoque Participativo y Transformador de los Círculos de Escucha

Los círculos de escucha tienen su origen en prácticas comunitarias tradicionales, como las utilizadas por pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, en las cuales el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento son esenciales (Garriga, 2013). Estas prácticas se fundamentan en la igualdad de todos los participantes dentro del círculo, donde se busca la reparación, la sanación y el entendimiento mutuo (Barrera, 2011). Este enfoque también se conecta con las teorías de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), quien subraya la importancia de la palabra como instrumento de liberación. Según Freire, el diálogo es esencial para la construcción de una educación democrática y liberadora que permita a las personas reflexionar sobre su realidad y transformarla.

En el contexto de la investigación, las narrativas de historia de vida sobre violencia hacia las niñas en la Escuela, los círculos de escucha permitieron crear un espacio de confianza, compartieron sus vivencias sin miedo a ser juzgadas o ignoradas. Este proceso de escucha activa, que se aleja del modelo tradicional de entrevista o encuesta, favorece la visibilidad de las experiencias de violencia que, a menudo, permanecen silenciadas (Quiroga y Medina, 2015). Al escuchar y reflexionar colectivamente, los participantes no solo validan las experiencias individuales, sino que también generan una conciencia colectiva sobre la violencia estructural que afecta a las mujeres y niñas.

Justificación del no uso de instrumentos para los círculos de escucha

Se ha mencionado que en algunos estudios que abordan las violencias contra las niñas y mujeres en la Escuela, el concepto de los círculos de escucha ha sido defendido como un espacio transformador y de validación de las experiencias de las víctimas. No obstante, algunos enfoques metodológicos sugieren que no es estrictamente necesario contar con un instrumento formal para implementar dichos círculos en investigaciones sobre narrativas y construcción de memoria.

Estas posturas se fundamentan en la idea de que el acto de escuchar y dar voz no siempre requiere de una estructura rígida o predefinida, sino que se puede articular a través de la flexibilidad del proceso mismo, respetando la espontaneidad y la autenticidad de las experiencias narradas. Desde una perspectiva epistemológica, hay quienes argumentan que la propia naturaleza del proceso de escucha y narración de las víctimas es tan rica y profunda que no se necesita una formalización estricta para su desarrollo. De acuerdo con Freeman (2014), "la narrativa, en su forma más pura, debe ser libre de restricciones metodológicas que impongan una estructura rígida al flujo de la memoria" (p. 102). En este sentido, los círculos de escucha pueden ser vistos como un proceso emergente, donde lo importante no es tanto el uso de un instrumento, sino la creación de un ambiente de confianza que permita a las participantes compartir sus vivencias sin interferencias externas.

Así, la estructura abierta y fluida de estos espacios puede favorecer la autenticidad de los relatos sin necesidad de protocolos específicos. Por otro lado, algunas teorías críticas sobre la investigación social destacan que los instrumentos formales a menudo se asocian con prácticas de control que pueden, paradójicamente, limitar la libertad de los participantes para expresarse plenamente. Según Deleuze y Guattari (1996), "los sistemas de control son estructuras que tienden a homogeneizar las experiencias, y esto puede ser especialmente dañino cuando se

abordan testimonios de víctimas de violencia" (p. 55). En este contexto, los círculos de escucha se asumieron como parte de la estrategia de investigación para acoger las historias de vida de forma flexible y no como un mecanismo rígido que impusiera una estructura metodológica que alienara las voces de las participantes. La creación de espacios fluidos y desestructurados favorece el proceso de autenticidad en las narrativas y permite que las voces emergentes sean reconocidas en su diversidad, sin ser limitadas por un marco técnico o normativo.

Desde el punto de vista ético, algunos autores también sugieren que el uso de un instrumento formal puede generar riesgos al introducir dinámicas de poder que no sean apropiadas para el tipo de investigación que involucra a niñas víctimas de violencia escolar. Según Lykke (2015), "el énfasis en la estructura formal puede perpetuar relaciones de poder desiguales entre el investigador y los participantes, lo que impide que las niñas se sientan verdaderamente libres para compartir sus vivencias" (p. 116). En este sentido, la falta de un instrumento formal fue una estrategia por parte de la investigadora para evitar que las prácticas de investigación repliquen las mismas dinámicas de control y jerarquización que las niñas ya han experimentado en su vida escolar y en situaciones de violencia.

Además, existen perspectivas que defienden que la ausencia de un instrumento específico para los círculos de escucha refleja una mayor apertura hacia la naturaleza orgánica de las interacciones humanas. Gergen (2009) sostiene que "las interacciones humanas, especialmente aquellas que involucran la expresión de sufrimientos y memorias traumáticas, se benefician más de una disposición de apertura y flexibilidad que de una estructura fija" (p. 67). En investigaciones sobre violencia escolar, esta apertura es clave para permitir que las participantes, especialmente las niñas, se sientan cómodas al compartir relatos que podrían ser difíciles o dolorosos. La intervención de un marco formal puede obstaculizar este proceso, al imponer una

agenda que no responde a las necesidades inmediatas de las víctimas.

Igualmente, la construcción de memoria y la validación de las experiencias de las niñas en los círculos de escucha también se concibieron como un proceso no necesariamente dependiente de herramientas predefinidas, sino de la propia interacción entre los participantes. Según Ricoeur (2000), "la memoria colectiva se construye no a partir de los relatos estructurados de manera formal, sino de las interacciones espontáneas que permiten que se tejan los recuerdos compartidos" (p. 28). En este sentido, la ausencia de un instrumento formal no debe verse como un obstáculo o una falta metodológica, sino como una oportunidad que permitió que las narrativas se asumieran de manera natural y sin condicionamientos impuestos.

Por último, cabe destacar que los círculos de escucha, al ser entendidos como una práctica de liberación, ofrecieron un espacio para la construcción de memoria sin necesidad de una estructura predefinida. Por lo que, la escucha activa y la empatía se convirtieron en los elementos clave. Como lo señala Buber (1992), "la verdadera escucha no se puede imponer ni organizar; debe emerger del encuentro genuino entre los sujetos" (p. 34). En consecuencia, en la investigación la necesidad de un instrumento formal se relativizó frente a la importancia de crear un entorno en el que las niñas y mujeres se sintieran escuchadas y validadas en sus propias palabras, sin preguntas o libretos que las permearan.

Estrategia de Investigación

A continuación, se presentan las seis fases que conllevó el proceso de investigación, planteando las acciones desarrolladas dentro de sus objetivos en consonancia con cada uno de los propósitos.

Fases de la Investigación.

Para dar alcance a los propósitos planteados y dar así respuesta a la pregunta, se discriminaron las etapas de la investigación por fases, seguidamente se explica cada una de estas.

Fase 1. Socialización de la Propuesta de Investigación a la Comunidad Educativa.

Se hizo una jornada de socialización con estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Una jornada de una hora en la sede principal de cada jornada nocturna, en la que se levantó acta y firma de asistencia y se entregarán los consentimientos y asentimientos informados, dando a conocer las particularidades del proceso.

Objetivo:

Dar a conocer la propuesta de investigación, sus objetivos, nivel de alcance y grado de participación dentro del ejercicio investigativo, el perfil de la investigadora y las dos profesionales que acompañó cada espacio.

Fecha: última semana de julio de 2024 Registro audiovisual, asistencia y acta para el análisis de la información.

Fase 2. Talleres “Y La Violencia Conmigo Qué”.

Se desarrollaron cuatro talleres llamados “y la violencia conmigo qué” la temática en general fue la perspectiva de género en el que participaron el total de estudiantes de grado 10º y 11º del Colegio, la razón para que se desarrollaran cuatro se sustenta en la necesidad de reconocer las violencias presentes en el aula y las acciones que se adelanta en la Institución (perspectiva de género) y las familias (apoyo interinstitucional).

Objetivos:

Indagar frente a las violencias que están presentes en el aula, la manera como se abordan, los mecanismos a través de los cuales se dirimen, y quienes son las principales víctimas y

victimarios.

Identificar los procesos que se adelantan en el Colegio respecto a género y perspectiva de género.

Registro audiovisual de cada uno de los talleres para el análisis de la información.

Sustento teórico de los talleres

Los talleres se centraron en interpretar las realidades y necesidades frente a las VHM y la Educación con perspectiva de género en las niñas, niños y adolescentes participantes respecto a las construcciones sociales de lo "masculino" y lo "femenino" han configurado y cómo afectan las oportunidades, expectativas y roles asignados a cada estudiante según su sexo. Según Butler (1990), el género es performativo, es decir, se construye y se reproduce a través de las acciones y comportamientos diarios, lo cual implica que las desigualdades de género no son inherentes a los individuos, sino que son una construcción social que puede ser transformada. Así, los talleres con perspectiva de género sirvieron como un espacio para deconstruir estos roles y crear una nueva comprensión en la forma como se relacionan.

A través de la reflexión crítica, cada taller procuró que las y los participantes reconocieran las estructuras de poder y las normas sociales que perpetúan las desigualdades entre hombres y mujeres. Los talleres con perspectiva de género fueron fundamentales para abordar la violencia hacia las niñas, ya que ofrecieron un espacio seguro para reflexionar sobre las normas de género y sus implicaciones. De acuerdo con López (2017), "estos talleres permiten a los estudiantes identificar actitudes machistas y sexistas, y promueven una cultura de respeto y de prevención de la violencia" (p. 142). Además, los talleres fomentaron la empatía y permitieron establecer una red de apoyo entre las y los estudiantes, contribuyendo a la creación de un ambiente escolar más inclusivo.

Se ha dicho que, los talleres de sensibilización y formación en perspectiva de género tienen un impacto positivo en la reducción de la violencia. Según Ortega (2019), "los programas educativos que incorporan la perspectiva de género han mostrado disminuir las tasas de acoso escolar y violencia de género, ya que los estudiantes se sensibilizan acerca de los derechos de las niñas y la importancia de erradicar la violencia en todas sus formas" (p. 56). Estos talleres, se plantearon como una herramienta efectiva para modificar comportamientos agresivos y promover relaciones más equitativas y respetuosas.

Enfoque pedagógico y metodológico de los talleres

Los talleres con perspectiva de género emplearon una metodología dinámica y participativa, que incluyeron juegos de roles, etiquetas y trabajo en equipo, Esta dinámica, permitió que las y los participantes cuestionaran sus propias creencias y prejuicios, promoviendo un espacio significativo y transformador. Freire (1970) señala que la educación debe ser un proceso dialógico, donde quienes participan se convierten en agentes activos de su propio aprendizaje. En este sentido, los talleres con perspectiva de género no buscaban solo transmitir información, sino también involucrar a todos y todas en un proceso de reflexión.

De alguna manera, la perspectiva de género en estos talleres no solo se trabajó con niñas o mujeres, sino que también se consideró la diversidad de identidades de género, incluidas los hombres, las personas trans, no binarias, y otros grupos de género no normativos. La inclusión de estas perspectivas en los talleres permitió abordar de manera integral las múltiples formas de opresión que existen en la Escuela, promoviendo el respeto y la diversidad.

Posibilidades de los talleres con perspectiva de género

Los talleres con perspectiva de género permitieron aumentar la conciencia sobre las desigualdades de género y las violencias que suscitan y la forma como se manifiesta en la vida

cotidiana, la discriminación o la exclusión en la Escuela, los estereotipos, el sexismo, el racismo y los prejuicios. Además, estos talleres fomentan habilidades interpersonales como la empatía y la escucha activa, esenciales para mejorar las relaciones interpersonales en diversos contextos, desde el ámbito laboral hasta el personal. Según Ackerly (2001), la incorporación de la perspectiva de género en la educación permite desafiar las estructuras de poder existentes y promover un enfoque más equitativo y justo en las interacciones sociales.

Desarrollo de cada taller:

Todos los talleres iniciaron con un saludo y la presentación de la investigadora, quien lideró y moderó cada taller, y la profesional que acompañaría todas las sesiones; igualmente, se socializó el objetivo del taller, el alcance y la posibilidad de estar presentes de manera libre voluntaria y de retirarse cuando así lo quisieran, sentados en círculo y previa adecuación del espacio se desarrolló la actividad propuesta para la sesión del taller. Al final, se les preguntaba ¿cómo nos vamos? para identificar sus emociones, percepciones y sentimientos frente a cada taller.

Taller 1:

Cada estudiante se presentó, y a partir de la frase “y la violencia conmigo qué” se desarrolló un espacio de narrativas en el que se reconociera qué viven y cómo viven en términos generales frente a cualquier situación de violencia en su día a día, para finalizar se les entregó media hoja de papel para expresar a través de un dibujo su relato, se cerró la sesión comentando “cómo nos vamos”.

El taller se propuso como un espacio narrativo y seguro en el que niñas y niños pudieran reconocer, nombrar y compartir las violencias que han experimentado en su vida cotidiana. Desde una pedagogía crítica y del cuidado, este taller buscó recuperar la voz de las niñas, niños y

adolescentes, haciendo legítimas de su experiencia, rompiendo silencios impuestos por el miedo, la normalización del maltrato o la exclusión adulta de sus relatos. Los talleres se plantearon entendiendo que la violencia no siempre se expresa en formas extremas o visibles, sino que muchas veces se manifiesta en prácticas aparentemente cotidianas: la descalificación constante, la negación del juego, el castigo físico o la falta de escucha. Cuando las niñas, niños y adolescentes logran poner estas vivencias en palabras, pueden también empezar a transformarlas, a resignificarse y a construir agencia frente a sus propias historias.

Este taller se conecta con la narrativa que reconoce que “las historias que las personas cuentan sobre sus vidas son importantes porque organizan la experiencia y le dan sentido” (White y Epston, 1993, p.9). Al compartir sus historias en un entorno cuidado, las y los participantes no solo se escuchan a sí mismos, sino que construyen nuevas posibilidades de identidad y relación con los otros, lo cual es esencial para una educación en derechos y una cultura de paz. “Las historias que las personas cuentan sobre sus vidas son importantes porque organizan la experiencia y le dan sentido” (White & Epston, 1993, p. 10).

En definitiva, la narrativa se asumió como una forma ética de relación que considera a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de saber, con derecho a interpretar su mundo. El taller propuso dispositivos como el dibujo para facilitar la expresión emocional y simbólica, respetando los ritmos, los silencios y los códigos propios de cada participante.

Taller 2:

Se les solicitó trabajar en grupos de máximo cinco estudiantes, a cada grupo se le entregó papel Kraft, marcadores y papeles adhesivos de colores, debían seleccionar un compañero o compañera para que acostado sobre el papel los demás dibujaran su silueta, luego en los papeles de colores debían escribir palabras que a lo largo de su vida han escuchado sobre su cuerpo, sus

gustos, su forma de ser, palabras que en negativo o positivo los han marcado; posteriormente, debían ubicarlos sobre la silueta en la parte del cuerpo donde habían sentido esas palabras. Finalmente presentaron la silueta comentando algunas de esas palabras y la razón por la que las ubicaron en esa parte del cuerpo. se cerró la sesión comentando “cómo nos vamos”.

Para la fundamentación del taller se partió de reconocer que, desde la infancia, niñas y niños, están expuestos a un conjunto de palabras que no solo nombran el mundo, sino que también lo cargan de significados, juicios y expectativas. Estas palabras, dichas por personas adultas, medios de comunicación, pares u otras figuras de autoridad, dejan huellas en el cuerpo, sus emociones, aunque a veces no seamos conscientes de ello. Reconocer estas palabras, nombrarlas y ubicar en qué parte del cuerpo se han sentido, permite iniciar un proceso de reflexión, sanación y construcción de una narrativa propia. Este taller quiso devolver a cada niña, niño y adolescente el derecho de nombrar sus experiencias y reconfigurar su historia a partir de su sentir.

Desde la infancia, las palabras que nos dicen y decimos construyen una narrativa sobre quiénes somos y quiénes deberíamos ser; niñas y niños reciben mensajes explícitos e implícitos sobre lo que se espera de ellos según su género. Estas expectativas se traducen en etiquetas que moldean sus intereses, sus aspiraciones y la manera en que son percibidos por los demás. Frases como “los hombres no lloran” o “eso no es trabajo para una mujer” siguen siendo comunes en los hogares, escuelas y medios de comunicación. Estas etiquetas limitan la posibilidad de imaginar futuros diversos y generan discriminación cuando una persona se desvía de las normas establecidas.

A través del lenguaje se instalan etiquetas que muchas veces se convierten en límites invisibles que condicionan nuestras decisiones, nuestras relaciones y nuestra forma de habitar el

mundo. Palabras como “mandona”, “sensible”, “difícil”, “débil” o “exagerada”, otras más fuertes como “perra” “chirrete” “maricon” “marimacha” “arepera”, pueden parecer inofensivas o chistosas, pero cargan significados sociales que reproducen estereotipos y jerarquías de poder. Estas etiquetas no solo influyen en la autopercepción, sino que también se convierten en filtros a través de los cuales otras personas nos ven y nos tratan, perpetuando desigualdades y formas sutiles, o no tanto, de discriminación.

Finalmente, el cuerpo no es solo un receptor pasivo de palabras, sino un territorio vivo que las habita. La pedagogía encuentra en lo corporal un medio para reconocer las emociones y las palabras tienen una inscripción somática: se sienten en el pecho, el estómago, la garganta o las manos. Cuando un niño o adolescente escucha “no llores, los hombres no lloran”, quizás siente un nudo en la garganta; cuando una niña escucha “calladita te ves más bonita”, además de ubicar las emociones en alguna parte del cuerpo, esto instaura en ellas ideas de inferioridad. El objetivo de este taller fue reconocer esas inscripciones, dialogarlas y transformarlas. Como lo plantea Segato (2018), *"el cuerpo es el primer territorio de poder, y también el primer lugar de resistencia"* (p.94). A través de este ejercicio, se les invitó a recorrer su cuerpo con palabras, a resignificar las que duelen y a fortalecer aquellas que nos fortalecen y enaltecen.

Taller 3.

Previamente se escribieron etiquetas en papeles blancos con algunos oficios, profesiones, roles o estigmas que están presentes en el día a día: policía, sacerdote, gay, lesbiana, docente, médico, político, trabajadora sexual, amante, aseadora, conductor de camión, pedófilo, millonario, abogado, marihuanero, ladrón, madre soltera, etc., a cada estudiante se le colocó una etiqueta en la frente de manera aleatoria y sin que entre ellos pudieran decir que etiqueta tenía el o la compañera. Debían caminar por el espacio, observar y leer la etiqueta (sin mencionarla) de

las otras personas. Luego se realizaban preguntas como: ¿A quién te gustaría invitar a comer a tu casa? ¿Con quién no te sentarías a tomar un café? ¿A quién buscarías para recibir un consejo? ¿Con quién te irías de rumba un fin de semana? Etc. Para responder cada pregunta, debían ir y tocar el hombro de la persona o ubicarse al lado de la persona con la etiqueta que se identificaban en esa respuesta. Para finalizar en círculo se comentó al respecto de lo que implican las etiquetas y como afectan las relaciones en la vida diaria y cómo estas se convierten en prejuicios, mecanismos de control y de discriminación. Se cerró la sesión comentando “cómo nos vamos”.

En virtud de ello, el taller se sustentó en la vida cotidiana y el poder que tienen las palabras que a partir del rol u oficio que desarrollamos se usan como etiquetas “prostituta”, “ladrón” o “marihuanero” “corrupto” no solo nombran, también condenan. Estas denominaciones simplifican la complejidad humana, reduciendo a las personas a un rasgo estigmatizado que muchas veces ni siquiera representa la totalidad de su historia. Cuando una sociedad etiqueta, crea jerarquías morales que dividen entre los "buenos" y los "malos", invisibilizando las causas estructurales que pueden llevar a una persona a ciertas decisiones o circunstancias.

Es evidente que estas etiquetas no son neutrales: son mecanismos de control que deshumanizan, marginan y refuerzan prácticas discriminatorias. Una mujer que se dedica al trabajo sexual, por ejemplo, no solo enfrenta prejuicios sociales, sino también la exclusión social. Del mismo modo, quienes han sido señalados por consumir drogas o haber cometido delitos en el pasado son constantemente vigilados, castigados y silenciados, incluso después de haber cumplido una pena. La etiqueta se convierte en una sentencia permanente. Como lo plantea Goffman (1963), el estigma es “un atributo profundamente desacreditador” que transforma a una persona “de un ser total y normal a uno manchado y disminuido” (p. 3). En ese sentido, las etiquetas no describen, sino que definen y marcan, convirtiéndose en barreras que impiden la

inclusión, la empatía y el reconocimiento de la dignidad humana. Superar esta lógica requiere repensar el lenguaje que usamos y abrir espacios para la escucha de las historias detrás de las etiquetas. Solo así podremos construir comunidades más justas, donde nadie sea reducido a un solo rasgo o error.

Reconocer las etiquetas que hemos recibido a lo largo de la vida implica un ejercicio de memoria personal y colectiva. Al nombrarlas, podemos cuestionarlas y resignificarlas, abriendo espacio a nuevas formas de relación más equitativas y respetuosas de la diversidad. Como señala Judith Butler, “el lenguaje no solo representa la realidad, sino que la produce; nos constituye como sujetos y al mismo tiempo regula las formas posibles de existencia” (Butler, 1997, p. 25).

Taller 4.

Se desarrolló un juego de roles “me pongo en los zapatos de” en donde cada estudiante debía elegir a una persona muy cercana (familiar, amigo o amiga, su pareja) de un género diferente al suyo; primero debían escribir qué vive y cómo lo vive esa persona en el día a día y luego comentarlo o representarlo ante el grupo en general. Se cerró la sesión comentando “cómo nos vamos” y agradeciendo a todos los niños y adolescentes que acompañaron los talleres, indicándoles que en adelante se trabajaría sólo con las niñas que de manera voluntaria quisieran pasar a la siguiente fase.

Este taller partió de entender que la empatía no solo se construye desde el discurso, sino también desde la experiencia simbólica. Al invitar a niñas, niños y jóvenes a “ponerse en los zapatos de otra persona”, se abre una posibilidad pedagógica para cuestionar los roles de género impuestos socialmente, reconociendo cómo estos afectan las oportunidades, el bienestar emocional y la participación de las personas en la vida pública y privada. Asumir el género de otra persona en un juego de roles es una estrategia que permite visibilizar las barreras, a menudo

normalizadas, que enfrentan quienes no encajan en los mandatos de género hegemónicos.

Es así que, desde la perspectiva de género y decolonial, este ejercicio busca develar cómo las estructuras sociales han jerarquizado los cuerpos, los afectos y los saberes. Al cambiar de lugar simbólicamente, se tensionan las nociones de identidad, privilegio y marginalidad, abriendo caminos para la reflexión crítica y la transformación de imaginarios.

Como afirma Judith Butler (2004), “el género no es algo que uno es, sino algo que uno hace, un conjunto de actos repetidos dentro de un marco regulador altamente rígido” (p. 43). Esta cita enfatiza que el género es una construcción performativa, y por lo tanto puede ser desafiada y resignificada a través de experiencias como el juego de roles, donde se representa y reflexiona sobre esa “actuación” cotidiana del género.

Fecha: agosto-septiembre de 2024

Fase 3. Construcción de Memoria, Círculos de Escucha. El Arte de Tejer

Para dar cumplimiento al propósito No 2 y terminados los talleres, se convocaron estudiantes, docentes y madres de los grupos participantes de la primera y segunda fase en el Colegio que, de manera libre y voluntaria, quisieran participar en los círculos de escucha, explicando sobre la dinámica y objetivo.

Hay que indicar que, estos espacios fueron exclusivos para niñas y mujeres ya que el ejercicio de narrativa que se desarrollaría con las participantes podría estar atravesada por el dolor, la culpa y la rabia debido a las experiencias de violencias que han vivido, esto conllevó garantizar un espacio seguro y entendiendo que, para la mayoría, sus victimarios fueron hombres, la presencia masculina podría permear la garantía de un espacio seguro, por lo tanto en los círculos de escucha con niñas y mujeres, la presencia de un hombre, aunque bienintencionada, podía alterar profundamente la dinámica del espacio seguro necesario para que emergieran sus voces, relatos y

memorias. Desde una mirada decolonial y feminista, Ochy Curiel sostiene que “los hombres, por el lugar que históricamente han ocupado en el sistema patriarcal, aunque estén en silencio, significan una presencia que puede inhibir o silenciar la palabra de las mujeres” (Curiel, 2013). Esto evidencia la necesidad de crear territorios simbólicos y reales donde las mujeres puedan narrarse sin mediaciones ni vigilancias, reconfigurando sus experiencias en un espacio libre de jerarquías de poder patriarcal.

Por consiguiente, estos espacios, concebidos como seguros, requieren condiciones que favorezcan la confianza, el cuidado y la horizontalidad, lo cual se ve afectado cuando se reproduce el orden patriarcal incluso de manera no intencionada. Según Lagarde (2005), los espacios de mujeres deben ser construidos como territorios simbólicos de libertad donde puedan hablar desde su experiencia sin temor a ser juzgadas o interrumpidas, algo que puede verse comprometido con la presencia masculina. Adicionalmente, durante el desarrollo de cada círculo se contó con el acompañamiento de una psicóloga y la orientadora de la Institución, en caso de requerir contención o acompañamiento en cada sesión.

Cada espacio inició con un saludo amoroso, resaltando la importancia de su presencia y participación, de modo que pudieran reconocer que no enfrentan solas sus historias de vida, ya que: “el círculo permite colectivizar el dolor, es decir, no sentir que se es la única que lo siente” (Avendaño, 2023, p.140), un aspecto esencial para promover un espacio seguro para todas.

Respecto a los elementos ubicados en el centro del círculo fueron entregados a cada una, materiales necesarios para el tejido de la mandala; posteriormente, se brindó orientación sobre el tejido; de este modo, se abrió el círculo con la historia de alguna de las facilitadoras; en adelante, cada una de las participantes (estudiantes, madres) de manera libre y voluntaria empezaba su ejercicio de narrativa, narrar lo que quisiera de su historia de vida. Cada mandala tejida simbolizó

la construcción de memoria colectiva en el colegio. El tejido de mandalas, como práctica simbólica y colectiva, se convirtió en un espacio de sanación y resignificación al entrelazar las narrativas de niñas y mujeres que han vivido experiencias de violencia con su tejido. Desde una perspectiva decolonial y de género, este acto manual y espiritual permite reconstruir la memoria desde los saberes encarnados y las emociones, desafiando las lógicas patriarcales y coloniales del olvido y el silencio. Como señala Rita Segato, “el cuerpo de las mujeres es el territorio en que se inscriben los mandatos de poder” y, por tanto, recuperar la voz y la experiencia a través de prácticas ancestrales como el tejido constituye una forma de resistencia y de reescritura del mundo (Segato, 2016). Finalmente, luego, se ubicaron en la pared del aula múltiple, con el que se hizo una figura que representó un árbol, para nosotras el árbol de la vida.

3.1 La Escucha, Como un Mecanismo de Abrigo

Escuchar desde el amor es necesario en estos espacios, para ello es fundamental entender que las mujeres si quieren hablar, lo que ha sucedido a lo largo de la historia es que no **se les ha querido escuchar** o no se les permite hacerlo, se les calla o culpa y es ahí es cuando deciden guardar silencio para siempre. En palabras de Fulchiron (2021):

Las mujeres quieren y desean hablar y ser escuchadas, pero para esto deben estar seguras de que no serán juzgadas, violentadas y criticadas. La escucha implica una disposición en cuerpo y pensamiento que envíe el mensaje a la mujer que habla de que su relato es importante, que quieres escucharla y que se está ahí para cuando ella lo necesite (Citado en Avendaño, 2023, p.142).

Objetivos:

Interpretar el impacto de las violencias que han sufrido las niñas y mujeres participantes a través de sus narrativas.

Construir memoria colectiva en torno a las VHM a partir de los círculos de escucha en los que se teje la palabra, literalmente, como elemento simbólico de memoria y reparación.

Fecha: A partir de la primera semana de octubre de 2024, según calendarios de las IE.

Fase 4. Construcción de memoria Colectiva “Escuela de Las Posibilidades” el Arte de Escribir

El principio No 3 de la investigación respecto a fundamentar un proceso de construcción de memoria colectiva frente a las VHM en la Escuela, se desarrolló a partir de las narrativas de los círculos de escucha. Tal como se ha dicho, se invitaron a lo largo de la fase 3 a estudiantes, madres y docentes que quisieran participar del ejercicio escritural, escribir su historia, partiendo desde sus ideales, apuestas, sueños y esperanzas para plantear que significaba para cada una *Escuela de las posibilidades*, esa con la que sueñan para sus hijas, hermanas, madres y amigas dentro de un sistema educativo con garantías de respeto, igualdad y equidad para todas y todos. Al respecto, de la palabra escrita como tejido:

Comprender el tejido como una práctica escritural remite a la etimología de los dos términos: la palabra latina *texere*, que hace referencia a unir, trenzar, hilar. Texto y tejido comparten una misma práctica con diferentes materiales: el texto apela a la palabra; el tejido, a los hilos que se unen para formar imágenes cuyo potencial significativo se sitúa mucho más allá de los niveles de referencialidad de la palabra (Alayón, 2020, p.16).

Fecha: diciembre de 2024 a febrero de 2025

Fase 5. Análisis De La Información.

Para analizar la información recolectada se hizo uso de una matriz de análisis cualitativa de elaboración propia por la investigadora y avalada por la Directora de tesis⁴. Esta matriz permitió recoger las transcripciones de las grabaciones realizadas (material audiovisual), de manera que fueron recuperadas fielmente para su análisis e integración con los datos recogidos a partir de otras fuentes problematización, estado del arte y marco teórico. Además, a través de la matriz se analizó la información haciendo una triangulación con cada una de las categorías emergentes y los hallazgos obtenidos.

Tabla 10. Matriz de análisis cualitativa

CATEGORÍAS/FUENTE EXPERTA	ESTADO DEL ARTE	ELEMENTOS TEORICOS Y CONCEPTUALES	NIÑAS Y MUJERES PARTICIPANTES	ESCUELA	NARRATIVAS	GIRO DECOLONIAL EN LA ESCUELA
VIOLENCIA HACIA LAS NIÑAS Y MUJERES EN LA ESCUELA						
PERSPECTIVA DE GÉNERO						
NARRATIVA						
CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA COLECTIVA						
LA ESCUELA DE LAS POSIBILIDADES						
	NARRATIVA	INTERPRETACIÓN HERMENEÚTICA				CONCLUSIONES (Otros Aspectos a considerar)

Nota: Elaboración propia (2024) a partir de la estructuración de las categorías y fuentes de la investigación para el análisis de la información

En suma, tal como se ha planteado a lo largo de estas líneas, el horizonte investigativo fueron las narrativas de las niñas y mujeres que han enfrentado cualquier tipo de violencia en el

⁴ Hay que aclarar que el proceso inicio en el año 2018 y desde ese momento me acompañó como Directora de la Doctora Claudia del Pilar Vélez de la Calle, luego de un receso por la pandemia de dos años y de retomar lo siguió siendo hasta diciembre de 2024, me acompañó hasta esa fecha en la socialización de la tesis ante la línea de investigación con el fin de recibir el aval para defensa final. Lastimosamente, decidí que no me siguiera acompañando, esto fue coyuntural y doloroso para mí, sin embargo, tuve la oportunidad de ser acompañada por el Dr Joselin Acosta y esa es la razón por la que en algunos apartados de la tesis se encuentra el nombre de la Doctora, a quien reitero mi respeto y admiración.

colegio público participante a partir del tejido; desde allí, se buscó la construcción de memoria colectiva como un escenario de resistencia, hacia la consolidación de una Escuela Posible en la que se re-piensen y re-signifiquen los espacios académicos como escenarios propicios para fortalecer una Educación con perspectiva de género, en donde se reconozcan plenamente el papel y los Derechos de las mujeres en la Escuela.

Por último, fue necesario abolir por completo la idea tan trillada de empoderar a las mujeres para que luchen contra la violencia, las mujeres no necesitan empoderarse, se ha hecho un negocio con el dolor y el sufrimiento de muchas mujeres; **la sociedad en general sí lo necesita para no seguir permitiendo y normalizando el maltrato y la violencia**, esta no es una tarea exclusiva para niñas y mujeres, las tensiones que esto suscita evidencia que hablar de empoderamiento sólo para mujeres *per se* es un discurso marchista. Finalmente, y luego del análisis de la información se estableció la discusión de resultados, los hallazgos más relevantes y así se concluyó el ejercicio investigativo.

Fecha: diciembre 2024 a febrero de 2025

Fase 6. Socialización de Resultados y Libro.

Es de aclarar que el libro será publicado y presentado ante la comunidad educativa siendo protagonistas las niñas, madres y docentes participantes.

Fecha: última semana del mes de abril de 2025, según cronograma de la IE.

Comunidad Educativa Participante.

Es importante aclarar que no fue posible seleccionar una Institución Educativa ya que desde el mes de abril del año 2024 se entregaron 19 (diecinueve) cartas de solicitud a un colegio público de cada localidad de Bogotá, de manera presencial, vía email y en otros casos a través de la Dirección Local; cartas en las que solicitaba la autorización, el tiempo y el espacio para hacer

el trabajo de campo; ante la falta de respuesta tuve que insistir con la entrega de dichas cartas tres veces más; trascurridos un par de meses y ante mi insistencia tan sólo tres Colegios me respondieron, dos diciéndome que no era posible y el otro me dio el aval, así es como finalmente logró desarrollar el trabajo de campo, esta es la razón por la que la investigación se desarrolló en una sola Institución Educativa.

De modo que esta investigación la acompañaron 113 (ciento trece) personas (estudiantes, docentes, padres y madres de familia) de un Colegio público de Bogotá de la Localidad de Suba, por el manejo de confidencialidad de la información se ha excluido el nombre del Colegio con el único fin de preservar la identidad y bienestar de las niñas y mujeres participantes. Se observa en la tabla No 10 el número de participantes:

Tabla 11. *Participantes de la comunidad educativa*

Participante	No	Fase de participación	Grado y jornada
Niñas y adolescentes	56	Todas las fases	10° y 11° jornada Nocturna
Niños y adolescentes	32	1 y 2	
Padres	2	1 y 6	
Madres	20	1 y 6 sólo dos del total participaron en todas las fases	
Orientadora y coordinador		Acompañaron todo el proceso	
Rector	1	1 y 6	

Nota: Elaboración propia (2024) a partir de la población participante de la comunidad educativa

Contexto Social De La Institución Educativa.

La Institución Educativa pertenece a la Secretaría de Educación Distrital, es de carácter público oficial, calendario A y está ubicada en la localidad de Suba en el barrio Antonio Granados cuyo estrato socioeconómico es 2; atiende 2300 estudiantes aproximadamente, ubicados en tres jornadas; mañana, tarde y nocturna, atendiendo desde grado preescolar hasta la media grado 11° con dos sedes, una para preescolar y primaria y otra para secundaria. El grado de escolaridad de las madres y padres en la mayoría alcanza la secundaria seguido por estudios

técnicos y tecnológicos y un bajo porcentaje llegó a estudios de pregrado.

La jornada nocturna inicia a las 6 de la tarde y termina a las 9:45 de la noche, durante la jornada escolar reciben un refrigerio; quienes asisten a la Institución viven en barrios aledaños; la edad de los estudiantes sobrepasa lo permitido para cada grado, extraedad, es por esto que la jornada nocturna les favorece para terminar sus estudios en el mismo calendario académico de las otras jornadas académicas; además esta jornada les permite trabajar durante el día, quienes lo hacen se ubican mayormente en cargos administrativos, ventas, construcción y aseo doméstico y la informalidad. Se pudo reconocer que, hay una realidad latente frente al consumo habitual de sustancias psicoactivas y lo reconocen sin ningún problema. El barrio en el que se ubica el Colegio, es un barrio con muchas problemáticas, las que más sobresalen son la delincuencia común y el proxenetismo por lo que es un barrio peligroso a pesar que se ubica a pocas cuadras de la avenida suba; la salida a altas horas de la noche hace que sea un foco de inseguridad para la Comunidad Educativa en general.

Frente al grupo de docentes que acompañan el proceso académico, en su mayoría son docentes que hacen horas extras en la noche, muy pocos son nombrados en esa jornada, y los espacios de clase al ser tan cortos limitan el avance al mismo ritmo que lo hacen en la jornada mañana y tarde. Cuentan con el acompañamiento de una orientadora que lleva más de 20 años en la Institución y un Coordinador general. El Rector casi nunca está en la jornada de la noche, se apoya todo el tiempo en la Orientadora y el Coordinador, no hay personal administrativo en la jornada, por lo tanto la distribución de los refrigerios es realizada por estudiantes que cumple con su tiempo de servicio social.

Niñas Y Mujeres Participantes.

Fueron en total 56 (cincuenta y seis niñas) y 2 (dos) madres de familia que participaron en la investigación a partir de los círculos de escucha. Las edades de las participantes son:

Tabla 12. *Edades de las niñas y mujeres participantes*

Edad	No de participantes
15	4
16	3
17	12
18	11
19	6
20	5
21	4
22	3
24	3
25	2
26	1
27	1
32	1
47	1
52	1

Nota: Elaboración propia (2024) a partir de la edad de las niñas y mujeres participantes

Las participantes durante el desarrollo de los círculos de escucha estaban viviendo o habían vivido un episodio de violencia; su participación fue libre y voluntaria además de la firma de consentimiento y asentimiento informado, durante todo el proceso se les garantizó su derecho a retirarse y no seguir participando; no obstante, ninguna tomó esta decisión.

Criterios de Ética, Bioética e Integridad Científica

La presente investigación se desarrolló con niñas y mujeres respecto a las situaciones de violencia que han sufrido en espacios escolares; esto implicaba una responsabilidad ética y moral por cumplir con los principios que se han definido para la participación de personas en cualquier proceso de investigación. Teniendo como referencia el informe Belmont (1978) citado en Colciencias (2017), se plantean cuatro principios tomados en cuenta para el desarrollo de este

ejercicio investigativo, a saber:

1. Respeto a las personas: entender que la historia de vida de las niñas y mujeres participantes ha estado marcada por violencias y, posiblemente, no han recibido acompañamiento o atención psicosocial, por lo que para ellas seguramente narrar su historia aflora diferentes emociones e inseguridades; esto exigió a la investigadora y las demás personas que apoyaron el proceso investigativo (psicóloga y orientadora) maximizar cualquier esfuerzo por trabajar desde la autonomía de cada niña y mujer participante, fueron ellas y, solamente ellas, quienes decidieron qué narrar, hasta dónde querían llegar en la investigación y más allá del cumplimiento de un documento que validara su participación (consentimiento y asentimiento informado), hubo un permanente cuidado por la vida de las niñas y mujeres que decidieron romper sus pactos de silencio, enfrentando el miedo y la desesperanza aprendida en las Instituciones.

2. Beneficencia (maximizar los beneficios y minimizar los riesgos para las niñas y mujeres en la investigación); los investigadores no pueden convertirse en colonizadores de las comunidades que hacen partícipes de sus tesis o proyectos de investigación y esto sucede cuando se llega a una comunidad con una problemática evidente por ser resuelta o recibir respuesta, la que sea, y lo único que se busca es extraer alguna información a través de diferentes instrumentos; no obstante, se genera una expectativa en la comunidad y en la mayoría de los casos, ni tan siquiera se les socializa los resultados del estudio; ahora bien, cuando se habla de grupos poblacionales en estado de vulnerabilidad, el riesgo de causar un doble daño es mayor.

De modo que, una cuestión ética planteada con claridad para esta investigación es que a las mujeres participantes se les deben brindar respuestas a la problemática de las VHM en los colegios. Esa respuesta se ha planteado en generar procesos (talleres) con perspectiva de género

en el espacio académico y la construcción de memoria colectiva a partir de sus narrativas en tres acciones puntuales: el tejido como un espacio para re-significar, promover narrativas que ayuden a romper pactos de silencio y la escritura como el arte de escribir para resistir.

3. Justicia (hace referencia al uso de procedimientos razonables en términos de costo-beneficio y distribución de los mismos entre las participantes); para esta investigación la justicia se encuentra en la idea de una Escuela de las posibilidades: acciones que les permitan resistir desde una postura emancipadora y una educación con perspectiva de género con garantías de igualdad y equidad para las niñas y mujeres. Por lo tanto, este principio se sustenta en el reconocimiento de su dignidad, como sujetas de derechos y con el derecho a una Educación en la Escuela sin prejuicios, estereotipos, misoginia y violencias. Hablar sin sentir miedo y decidir sobre su cuerpo.

4. No maleficencia (no hacer daño) para este caso, se evidencia en la no revictimización ni causar un doble daño a las participantes, USAID lo ha definido como “*acción sin daño*”.

Toda vez que se procuró un **espacio seguro** para las participantes en cada una de las fases de la investigación, en donde el abrigo y, la voz de otras, las ayuda a resistir contra el miedo, la culpa, el dolor y la vergüenza.

Riesgos Éticos (Dilemas).

No se puede desconocer que existían algunos riesgos éticos, que se convirtieron en dilemas por prever y trabajar antes, durante y después de la implementación de cada una de las fases propuestas en la investigación; uno de los que más preocupaba a la investigadora era el hecho de caer en la revictimización; líneas arriba se mencionó que cada una de las participantes decidió qué narrar, ya que no hubo libretos o instrumentos planeados con preguntas abiertas o cerradas que intentaran dirigir o permear su relato; más bien sí se plantearon categorías y desde

ahí se hizo el análisis; obviamente, existían riesgos desde la narración al exacerbar emociones, miedos y dolores “abrir heridas que se creían ya sanadas”, literalmente hablando; si bien se consideró como minimizar este riesgo, también es claro que la investigadora tiene un alcance exclusivamente pedagógico y estos espacios que no son ni terapéuticos, ni clínicos; si necesitan el acompañamiento de una psicóloga con el fin de hacer contención emocional y acompañamiento en los momentos que así se requirió; ahora bien, es necesario mencionar que las niñas participantes menores de edad no participaron en los espacios de círculos de escucha.

Integridad Científica.

La autora declara que, en cumplimiento con la normativa nacional en los sistemas de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (CTeI) e institucional por Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica (CEBIC), lo expuesto en este documento y lo socializado en cada espacio de disertación y defensa de su investigación doctoral es 100% de su legítima autoría y que aquellos autores que se han citado se les ha dado el debido reconocimiento de los derechos de autor bajo las normas de citación APA séptima edición, siguiendo los protocolos emanados por el programa de Doctorado, además que como requisito para la entrega de este documento se solicitó el reporte turnitin que mide el nivel de similitud del documento con las fuentes citadas, encontrándose dentro del rango que admite el programa un 5%, de las cuales dichas similitudes se encuentran debidamente citadas y referenciadas; adicionalmente, se entregó el reporte de originality con un 0% de coincidencias.

Capítulo VII. La Escuela: Tejer Nuevas Posibilidades

El análisis de la información se hizo a partir de la matriz de análisis, como ya se mencionó, y fue orientada desde la hermenéutica pluritópica que se sustentó desde Mignolo (1983) citado en Parra (2021), que se orientó en dos niveles de comprensión: la hermenéutica y la teórica: la hermenéutica presente desde el primer momento que se analizan las tensiones, las relaciones de poder, los elementos discursivos y la manera como son abordados en la Escuela, un análisis del fenómeno de la violencia en la Educación, las subjetividades del fenómeno y de las historias de vida, vistas desde la comprensión hermenéutica. “En el segundo nivel, implicó separarse del fenómeno para la comprensión hermenéutica y dar sentido desde lo disciplinar, para lograr una adherencia discursiva y llegar a la comprensión teórica” (Parra, 2021, citando a Mignolo, 1983, p.103).

Es decir que, para poder dar respuesta a la pregunta de investigación respecto a los aportes de la Educación con perspectiva de género, las narrativas y la construcción de memoria en el abordaje de las Violencias Hacia las Mujeres en la Escuela como un escenario de posibilidades se hizo necesario triangular, a través de las categorías, lo expuesto en el relato de historias de vida de las niñas y mujeres participantes frente a lo que se sustentó desde la teoría y la comprensión realizada por la investigadora para plantear los elementos que hacen de la Escuela un escenario posible.

Ahora, el análisis realizado se concatenó con los propósitos planteados dentro de la investigación, en la medida que se reconocieron las realidades y necesidades frente a las VHM y la Educación con perspectiva de género del colegio; igualmente, se interpretó el impacto de las violencias que han sufrido las niñas y mujeres participantes a través de los recursos discursivos y las formas narrativas que utilizaron en los círculos de escucha y finalmente se fundamentó un

proceso de construcción de memoria colectiva en la Escuela frente a las VHM (acciones simbólicas y materiales) a partir de las narrativas emergentes (tejer la palabra).

Consecuentemente, la interpretación histórica de género, más allá de la mera conceptualización, a partir de lo teorizado por diferentes mujeres de Latinoamérica dejó ver la necesidad de abordar la violencia hacia la mujer más allá del género, para comprender un fenómeno mucho más complejo, triple opresión (género, raza y clase), sustentada anteriormente, en el que confluyen otras opresiones como la raza, la etnia, la cultura, la edad, la orientación sexual y por supuesto la condición de clase, elementos importantes a la hora de analizar las violencias que particularmente se viven en la Escuela. Del mismo modo, el giro decolonial sustentado desde Dussel y Mignolo permitió entender los elementos necesarios para hablar de una Escuela que genera posibilidades.

Dicho lo anterior, a continuación se presenta el análisis de la información recolectada en el material audiovisual, evidentemente se hace desde el enfoque cualitativo de cada una de las fases de la investigación **haciendo una síntesis de lo analizado en la matriz** dado lo robusto de la información, se encontró que una manera de hacerlo y con mayor relevancia sería como se presenta a partir de la tabla No 13 con información clara y pertinente; de otro lado, las narrativas que se presentan recogen una transcripción literal de lo dicho por algunas de las participantes, sin ser modificada, y que cobró sentido a la luz del análisis teórico. Sin embargo, los nombres de las y los participantes fueron cambiados con el único fin de guardar la confidencialidad de su participación.

Fase 1. Socialización

Es necesario comentar que, previo a la socialización con las madres y padres de la jornada nocturna de la Institución, el proyecto también se socializó ante el orientador y algunos docentes de las jornadas mañana y tarde, ya que el interés del Rector era que se logaran sumar el total de estudiantes de grado 10º y 11 de las 3 (tres) jornadas; sin embargo, hubo una negativa por parte de los orientadores y de ahí que se logró implementar exclusivamente en la jornada nocturna. Para lograr una mayor asistencia de padres y madres de familia se llevaron a cabo 2 (dos) jornadas de socialización ya que en la primera tan sólo se contó con 6 (seis) asistentes. Contrario a lo que se esperaba, hubo una buena acogida de la investigación en la que las 20 (veinte) madres y 2 (dos) padres participaron, encontrando los siguientes aspectos:

Tabla 13. *Análisis de información fase 1. de socialización*

Propósitos de la investigación No 1: Identificar las realidades y necesidades frente a las VHM y la Educación con perspectiva de género en un colegio público de Bogotá.		
Categoría de análisis	Análisis hermenéutico	Narrativas
Violencia hacia las niñas y mujeres en la Escuela	En general reconocen situaciones de violencia que enfrentan sus hijas y ellas mismas /en el caso de las madres) y que las viven sobre todo en el contexto familiar o de pareja. Del mismo modo saben que estas situaciones permean las prácticas escolares y las relaciones, ya que, al no recibir ningún tipo de acompañamiento o apoyo psicológico ni terapéutico, deben seguir sus actividades de trabajo, colegio y de cuidado “como si nada pasara” lo que tiene un impacto en su salud mental y física. Al interior del Colegio si bien reconocen a la orientadora, se ocupa de casos que ocurren dentro y durante la jornada escolar y si lo hace el abordaje es muy somero, no pasa de dar algún consejo y de subir la alerta en los casos que lo requieren. Consideran que al ser una jornada	Mamá Rosario: <i>Uno no tiene a veces ni para el transporte y para ir a pedir cita con el psicólogo primero hay que ir al médico general y si él lo considera lo remite, si no ni modo. Todas esas idas hasta allá son plata y como le digo profe eso es lo que no hay, plata; ahora si un caso de la niña toca ir las dos y eso a ellas les da pena hablar, ellas buscan otras formas para vengarse y suena feo y todo, pero eso es lo mejor. Una vez fui por allá a un psicólogo porque me estaba de verdad volviendo loca y eso ni siquiera me miró, me atendió de afán y todo el tiempo estuvo fue mirando su computador y ya, uno esperando como lo muestran en las novelas que lo atienden, le ponga cuidado le den un consejo, sentado en una silla toda cómoda y bonita y que ni mirarlo a uno y eso genera más tristeza, entonces para que, eso les toca es echar pa´ lante y con la frente en alto profe eso es pa´ la gente de plata y que puede pagar particular, así como le tocó a uno, el marido le daba una tunda y miya antes callada</i>

nocturna la atención se enfoca netamente en lo académico, no hay tiempo para atender otras situaciones que, si bien son importantes, también es necesario que se gradúen lo antes posible porque según lo comentan necesitan el título de bachiller para salir a conseguir trabajo o mejorar las opciones respecto al que tienen actualmente.

Sienten que hay una marcada situación de conflicto entre estudiantes que lo “arreglan” a golpes a la salida de la jornada escolar, pero que también esto al llegar a grado 10º u 11º mermó considerablemente. Si hay una elevada rivalidad y falta de empatía entre las niñas, pero tal como lo señalan no pasa de un insulto o una burla y en la mayoría de los casos se debe a que “la una le quita el novio a la otra” o viceversa. En suma, si hay un reconocimiento de diferentes violencias presentes en el Colegio, sobre todo mencionan las que viven entre niñas por la rivalidad y la necesidad de pertenecer a los grupos que se van formando.

Otro aspecto importante es que en la mayoría de los casos se manifestó que sus hijas e hijos llegaron a la jornada nocturna por bajo rendimiento académico o problemas de convivencia en otros colegios en la jornada diurna, problemas como consumo de sustancias psicoactivas, delincuencia, riñas y reprobación del año escolar, extra edad y embarazos no deseados. En un bajo porcentaje ya que trabajan en el día y el horario les favorece.

sírvale de comer y ya, con un pollo asado al otro día todo se olvidaba, antes mi suegra me decía que bien hecho, por pintoretarme así y que calladita porque con cuatro chinos y sin saber hacer nada púes; pero bueno muy chévere que hagan esto es los colegios uno sabe que las cosas cambian, pero eso no es fácil a las mujeres nos toca muy duro y jodido.

Mamá Guadalupe:

La violencia es más que todo entre mujeres, hay una envidia terrible y los chinos se aprovechan de eso, porque por sentirse yo creo más hombres, desde chiquitos son perros, terrible... entonces uno las ve diciéndose cosas, acabando la una con la otra, se dan duro cuando se pegan y hasta con cuchillo, acá era terrible a la salida casi todos los días había pelea y herido. Nos tocó con policía y organizarnos los papás a estar pendientes a esa hora, pero la verdad todo era por chinos y unos chinos bien llevados del vicio y bien feos, y chinas que uno miraba y decía semejante china tan bonita y con buen cuerpo y peleando por eso... pero eso es lo que les gusta, además como le digo bien perros. Pero, aunque ha mejorado en que ya no se agarran afuera, ahora no pasa por ahí de insultarse, decirse cosas y sobre todo por ese Facebook eso se tratan, pero no más ha mejorado mucho.

Papá Luis:

Mi hijo me salió con cosas raras, eso fue muy duro para mí, yo me fui de la casa casi por un año, pero mi esposa se enfermó y me tocó volver, yo no lo aceptó todavía uno tiene sus hijos hombres y los quieres así, pero eso de que son amanerados y la gente habla y le dice pero uno por estar trabajando y se los deja a la mamá que lo único que tiene que hacer es cuidarlos y vea, ya de eso hace años, ya uno como que lo va entendiendo, no aceptarlo pero que más si igual es el hijo de uno y pa' más el mayor, pues toca, lo único que le digo es que la casa no me lleva novios ni que yo lo vea. No es fácil, pero con los hijos toca con amor y vean que el chino sólo es eso, porque por lo demás es juicioso buen estudiante, el problema va estar cuando salga a trabajar si eso en el colegio era terrible burlas y

		<i>eso como es bien sensible hasta que se quería matar, por eso nos tocó buscar la nocturna y con la mamá enferma he sido yo el que he tenido que estar pendiente, entonces eso es duro ver que se le burlan y lo maltratan, ahí uno sabe qué fue, qué paso, pero ahí ya toca es tenerlo en la casa porque por fuera es peor, encima por ahí que empiece a meter cosas, entonces eso no es fácil profesora, espero esos temas también los toquen.</i>
Perspectiva de género	De manera general conocen poco o nada sobre el tema. Indican que en el colegio (ni en este ni en otros) se les ha hablado del tema. Un padre incide que eso se refiere a los derechos de la comunidad LGBTIQ.	Papá Pedro: <i>Profe eso es sobre los derechos del gay y las que son novias de las otras niñas, como es que se les dice y eso pues no le gusta mucho a uno porque la biblia y Diosito pues dice que es hombre y mujer, no más y de cuando acá matrimonios de hombres o sólo mujeres, pero pues uno si entiende que eso está de moda entonces si no es uno diga que no tienen derechos, pero es que por que lo hacen público es eso, eso no debería hacer. Pero bueno que les den orientación.</i>
Narrativas	Asumen la riqueza de la narrativa ejemplificando el relato de las abuelas y abuelos, encuentran que hay sabiduría en esos espacios. Mencionan lo importante que se les escuche y que hablen, ya que reconocen que en casa dedican gran parte de su tiempo a las redes sociales y juegos del celular y consideran que no hablan, no contestan y siempre están de mal humor o fuera de casa.	Mamá Doris: <i>Pues ojalá hablen aquí porque eso en la casa ni le dirigen la palabra a uno, viven de mal genio o en ese celular. Ahora también es cierto que le cuentan todo es a los amigos y a uno lo que les conviene.</i> Mamá Gloria: <i>Me da pena con ustedes pero eso también va en uno como papá o mamá, en mi caso yo tengo tres hijos, estudio con uno en el mismo curso acá, me tocó traerlo y como no había terminado el bachillerato le dije estudiemos juntos; mi muchacho se me estaba perdiendo en las amistades y en el vicio, pero porque el papá y yo no la pasábamos trabajando y lo dejamos sólo, eso no es culpa de ellos, lo fácil es echarle toda el agua sucia a ellos, pero que hizo uno como padre, le dio confianza o sólo a gritos, insultos o golpes. Profe vea uno hoy le toca con un amor y paciencia, no es como nos educaron a nosotras a los totazos, ah ah, acá es amor y confianza, claro hay que corregirlos, pero ser amigos sin perder la autoridad, sino esta sociedad se los traga. Eso de generar espacios de diálogo hay que hacerlo y</i>

		<i>miren que le van a decir cosas que no queremos escuchar, si es cierto, pero hay que comprenderlos sino ellos caen en los amigos y esos si les dan malos consejos.</i> <i>Mi relación con mis hijos, no por dármeles, es maravillosa, que no ha sido fácil también es cierto, pero ellos necesitan un papá o una mamá que los comprenda más que juzgarlos.</i>
Construcción de memoria	No conocen procesos que se adelanten sobre el tema en el colegio, excepto una madre de familia que estuvo en una actividad de la localidad en la que tejían mantas en crochet mientras narraban sus historias.	Mamá Julia: <i>Yo vivía en la localidad de Fontibón, casada con un tipo terriblemente violento, no es el papá de mi hijo, sino un señor que conocí después de divorciarme y eso fue muy duro para mí, caí en una depresión dura, una vecina me llevó a un grupo de mujeres organizado por la localidad, allí no se imaginan como me sirvió, nos reuníamos todos los miércoles nos enseñaron a tejer, pero de verdad que yo no iba por el tejido, aunque fue maravilloso, sino por lo que se volvió ese espacio para mí. Me ayudó tanto que de verdad que alegría que vayan a hacer algo así en el colegio.</i>
Escuela de las posibilidades	Reconocen que la Educación es necesaria para surgir o salir delante de las realidades, en algunos casos adversas, que viven. De igual manera manifiestan que si hay relaciones de poder, misoginia y sexismo entre niñas y niños, con un agravante y es que la información se difunde rápidamente a través de las redes sociales. Pensar entonces en una Escuela de las posibilidades, según lo expuesto, es un espacio en el que niños y niñas pueden decidir los juegos, grupos y deportes a los que quieren pertenecer, sobre todo, es un lugar en donde no exista discriminación o exclusión por ser diferente a las y los demás. Al mismo tiempo, consideran que las y los docentes son el eje principal de una Escuela diferente a la que hoy existe y es que argumentan que en la mayoría de los casos se hacen los “locos” en situaciones de violencia y peor aún en algunas ocasiones son ellos y ellas quienes ejercen burlas, estigmatización o rechazo	Mamá Gloria: <i>No se puede hablar de una Educación diferente mientras a nosotros los padres nos interese más que aprendan y aprendan sin que se desarrollen como personas, me disculpan pero uno acá escucha a los chicos cuando les va mal en alguna evaluación o materia vueltos nada, llorando diciendo que en la casa los van a matar, y pues si no estoy diciendo que no esté mal que pierdan materias, pero más allá de eso que estamos haciendo como padres, vuelvo a lo mismo, si así nos tienen de miedo con algo no tan grave que será con algo peor. No sólo es tarea del Colegio, de los profes, también una Escuela diferente como dice la profe depende de nosotros, miren por ejemplo cuántas mamás estamos acá y cuántos papás, sólo dos hombres, es un machismo terrible, siguen pensando que la tarea de la crianza y de educación es sólo nuestra y no, que pena, no es así. Esto no cambia, sino cambiamos en casa.</i>

y eso empodera al victimario.
 Para otras madres de familia, se podrá hablar de una Educación diferente en el momento que exista más preocupación por las personas que por los contenidos, ya que para ella es tan importante el desarrollo de la persona como los logros académicos.

Hallazgos relevantes: otros aspectos a considerar desde la voz de la investigadora, a la luz de las teorías y los conceptos:

A lo largo de la investigación y el documento se estableció que las pautas de crianza en la familia están sustentadas en el machismo, los roles y las tareas de cuidado que se le han asignado a las mujeres. Lo que se pudo establecer durante el proceso de socialización con las familias de las y los estudiantes y participantes:

- Es evidente que como madres y padres de familia viven y replican al interior de sus hogares el machismo, la homofobia, los estereotipos y justifican algunas situaciones de violencia como la psicológica, aduciendo que “por lo menos ya no se golpean” “sólo se tratan mal” “se dicen cosas duras por redes sociales, nada más” como si esto no tuviera las mismas consecuencias o más graves al hacerlo de manera pública. Desde la teoría se evidenció que las narrativas de muchas mujeres, especialmente en contextos marcados por relaciones de poder asimétricas, la violencia psicológica es frecuentemente justificada o minimizada al compararla con formas de violencia física. Se suele escuchar que “al menos no me pegó”, invisibilizando así las profundas huellas del maltrato emocional. Paul Ricoeur advierte que *“el relato no solo da forma a la experiencia, sino que también puede ocultar las estructuras de violencia cuando éstas se normalizan o justifican dentro de la propia memoria narrativa”*. Esta perspectiva permite comprender cómo la violencia simbólica y psicológica se inscribe en la subjetividad de las mujeres como parte de una memoria que ha sido condicionada por discursos que legitiman el daño no físico.
 - Las tareas del hogar y las pautas de crianza siguen siendo asignadas a las mujeres y esa es una herencia que van dejando de generación en generación en su familia, desproporcionadamente todo recae sobre las mujeres, como parte de una estructura heredada y sostenida por los imaginarios coloniales que han naturalizado su rol como cuidadoras. Esta asignación no es casual, sino que responde a una historia de jerarquización de los cuerpos y los saberes que, desde la colonia, relegó a las mujeres —especialmente a las racializadas— al ámbito doméstico. Como lo señaló Lugones (2008), “la colonialidad del poder impuso una organización del trabajo doméstico que subordinó a las mujeres a partir de una división sexual del trabajo profundamente racializada”, lo cual ha sido reproducido de generación en generación, configurando un legado de género que persiste hasta hoy.
 - La homosexualidad es vista como algo pecaminoso y como castigo, algo que no se puede perdonar y mucho menos aceptar y esa no aceptación más allá del amor se sustenta en la necesidad de demostrar a la sociedad que quien se “equivocó o pecó” fue el hijo o la hija no el padre o la madre. Al respecto, en la investigación se estableció que la percepción de la homosexualidad como pecado o castigo ha sido reforzada históricamente por estructuras coloniales que han impuesto una moralidad cristiana y patriarcal sobre los cuerpos y los afectos disidentes. Desde una mirada decolonial, autoras como María Lugones advierten cómo el sistema moderno/colonial de género ha configurado las sexualidades fuera de la heteronorma como desviaciones inaceptables, generando dinámicas familiares en las que se protege más el honor y la imagen social de los padres que la integridad emocional de hijas e hijos. “La imposición colonial de género y sexualidad ha destruido formas de relacionalidad que no respondían al binarismo ni al mandato heterosexual” (Lugones, 2008), lo que contribuye a que la homosexualidad no solo se vea como un error individual, sino como una amenaza colectiva que debe negarse o corregirse para preservar
-

el orden familiar y social.

- Las ocupaciones del día a día limita el diálogo al interior de las familias y no hay mayor preocupación por fortalecer la comunicación de parte y parte. Las dinámicas cotidianas impuestas por el sistema moderno-colonial han generado una fragmentación en los vínculos familiares, donde el ritmo acelerado de la vida diaria limita los espacios de encuentro y diálogo. En el marco teórico se citó a Catherine Walsh quien advirtió que esta lógica colonizadora no solo organiza el tiempo y los cuerpos, sino que también condiciona las formas de relacionamiento, incluso en los espacios íntimos como la familia, impidiendo la construcción de relaciones basadas en la escucha, el cuidado mutuo y la palabra compartida. Así, “la colonialidad del ser se manifiesta también en la forma en que nos relacionamos, nos desconectamos y dejamos de sentir con y por el otro” (Walsh, 2009, p.64), lo que evidencia una preocupante falta de compromiso por parte de todos los miembros del hogar para sostener una comunicación significativa.
 - Los amigos o amigas, las redes sociales y el consumo de sustancias psicoactivas se convierten en los mecanismos a través de los cuales niños, niñas y adolescentes huyen de la realidad y aunque hay consciencia por parte de los padres y madres de lo grave que esto puede llegar a ser, en un bajo porcentaje hay preocupación por hacer algo al respecto. Desde una mirada decolonial, las relaciones sociales, el consumo y los vínculos afectivos en la infancia y adolescencia deben comprenderse como parte de un entramado histórico y estructural que reproduce violencias y exclusiones. Las amistades, las redes sociales digitales y el consumo de sustancias psicoactivas no pueden ser entendidos únicamente como decisiones individuales, sino como formas de escape ante realidades marcadas por la desigualdad, la fragmentación del tejido social y la falta de horizontes vitales. Autoras como Rita Segato advierten que “la vida social contemporánea ha sido capturada por lógicas mercantiles que deshacen los lazos comunitarios y familiares, dejando a niños y niñas frente a un vacío de sentido que intentan llenar con aquello que el mercado y la tecnología les ofrece” (Segato, 2013, p.87). A pesar de que madres y padres son conscientes de los riesgos que esto implica, la respuesta frente a estas problemáticas sigue siendo débil, lo que refleja no solo una falta de herramientas, sino también la necesidad de procesos educativos que reconstruyan el vínculo con lo común desde una mirada ética y afectiva.
 - Las redes de apoyo son escasas y el dinero, el tiempo y los tramites limitan que en situaciones de violencia se busque ayuda, es decir siguen sus actividades más allá de la afectación psicológica, física y moral. Esto indudablemente perpetua los pactos de silencio e impunidad. Se ha dicho que las mujeres que enfrentan situaciones de violencia muchas veces continúan con sus actividades cotidianas a pesar del profundo daño psicológico, físico y moral que sufren, debido a las múltiples barreras estructurales que limitan el acceso a redes de apoyo. La falta de tiempo, recursos económicos y la complejidad de los trámites institucionales actúan como obstáculos que perpetúan los pactos de silencio e impunidad. Tal como señala Segato (2016), “el sistema de justicia no solo no protege a las víctimas, sino que muchas veces actúa como un dispositivo más de su silenciamiento”, reforzando así las condiciones de vulnerabilidad y aislamiento que enfrentan muchas mujeres en contextos de violencia.
 - El tiempo limitado de la jornada escolar y la necesidad de graduarse pronto no permite que se adelanten charlas, capacitaciones y orientaciones frente a las rutas de atención en casos de violencia; si ocurren dentro de la Institución se limitan a subir al sistema de alertas, al reporte, no al acompañamiento y si ocurren fuera, normalmente, no pasa nada ya que hay total desconfianza Institucional y una larga tramitología que limita el accionar del padre o madre de familia. Bajo las teorías feministas decoloniales, la lógica escolar que impone tiempos acelerados y una obsesión por el cumplimiento de metas académicas invisibiliza la necesidad urgente de crear espacios de cuidado, diálogo y acompañamiento para niñas y adolescentes que enfrentan violencias. Esta lógica patriarcal y colonial del tiempo opera bajo la premisa de la eficiencia, dejando por fuera las experiencias corporales y afectivas de las estudiantes. Como señala Segato (2013), “la escuela reproduce estructuras de poder que jerarquizan saberes y silencian las violencias que atraviesan los cuerpos feminizados”, lo que se traduce en una
-

- incapacidad institucional para atender con profundidad las denuncias de violencia. Cuando los casos suceden dentro del colegio, la respuesta se reduce al reporte en el sistema, sin mayor acompañamiento; cuando ocurren fuera, la desconfianza institucional y la burocracia dificultan cualquier acción efectiva por parte de las familias.
- La violencia entre niñas y mujeres es muy fuerte, se valen del físico, de la forma de vestir, de hablar, o de los gustos y afinidades (estereotipos) para violentarse entre ellas, lo grave es que los padres y madres lo han normalizado al punto de que mientras no haya agresión física no pasa nada. Se evidenció que la violencia entre niñas en contextos escolares no puede ser entendida únicamente como conflicto interpersonal o problemas de convivencia, sino, como una expresión de las violencias estructurales y simbólicas que atraviesan sus vidas desde temprana edad. Indudablemente, las niñas reproducen estereotipos de género, raciales y de clase al juzgarse entre sí por su apariencia física, su forma de hablar, vestirse o por sus gustos, prácticas que responden a mandatos coloniales sobre lo que debe ser una “niña o mujer correcta o aceptable”. Esta violencia simbólica suele ser invisibilizada o minimizada por madres, padres y docentes, quienes la normalizan mientras no haya señales de agresión física evidente. Como advierte Segato (2013), “la violencia es un mandato de la masculinidad patriarcal que también se instala en los vínculos femeninos cuando están mediados por relaciones de poder coloniales y desiguales” (p.17).

Nota: Elaboración propia (2024) a partir del análisis de la información recolectada en el material audiovisual.

Fase 2. Talleres ¿Y la Violencia Connmigo qué?

Durante el desarrollo de la segunda fase participaron el total de las y los estudiantes de 10º y 11º de la jornada nocturna un total de 88 (ochenta y ocho) estudiantes y 2 (dos) madres de familia, 56 (cincuenta y seis) niñas y 32 (treinta y dos) hombres. Se dividieron en 4 (cuatro) grupos es decir que en total se desarrollaron un total de 16 (dieciséis) talleres, 4 (cuatro) en cada grupo. El análisis de la información se hizo a través de la matriz de análisis y se presenta en la tabla no 14:

Tabla 14. Análisis de la información fase 2. Talleres y la violencia connmigo qué...

Propósito de la investigación No 1: Identificar las realidades y necesidades frente a las VHM y la Educación con perspectiva de género en un colegio público de Bogotá.		
Categoría de análisis	Análisis hermenéutico	Narrativa
	A partir de la frase “y la violencia connmigo qué...” en términos generales reconocen algunas violencias que han enfrentado en diferentes ámbitos de su vida y que han sido relevantes en las decisiones que han tomado; por ejemplo, la violencia al interior de sus familias, sobre todo	Estudiante Leonardo 19 años: <i>Mire profe la vida que a muchos acá nos ha tocado ha sido dura, uno levantarse y ver que un pirobo le pega a la mamá y verla toda totiada eso pega duro, créame que eso es duro. Y uno bien chinche viendo</i>

Violencias hacia las niñas y mujeres

la ejercida por su padre o padrastro hacia su mamá; manifiestan que esto los ha llevado a refugiarse en los amigos, las drogas y de alguna manera prefieren estar en la calle, más que en casa. La violencia económica también ha estado muy presente, en el momento que algunos padres se han ido o nunca estuvieron y dejaron a su mamá sola con la responsabilidad del cuidado y manutención del hogar, por lo que la mayoría han sentido la necesidad de salir a trabajar a muy temprana edad.

No obstante, en dos o tres casos reconocen abiertamente que no es fácil conseguir un trabajo con garantías dignas, por lo que han buscado otros medios como el robo o en sus palabras “trabajos no tan chéveres” para llevar el sustento diario.

Al interior del colegio, manifiestan que es muy silenciado o se “tapan” con mucha facilidad las violencias, están, pero no se habla de eso. Sienten que a las y los profesores les interesa lo académico y a pesar de que se presentan situaciones de burlas y matoneo es como si no les interesara lo que pasa, lo importante es que rindan académicamente.

Por lo que los alrededores del colegio se convirtieron en el escenario para dirimir el conflicto y si bien, al igual que sus padres y madres, reconocen que han bajado las riñas y peleas a las afueras, se siguen presentando y las escalan a otros escenarios en los que ya intervienen otros actores como los miembros de grupos o bandas a las que pertenecen.

Su vocabulario es abierto, usan palabras soeces y reconocen el consumo sin ningún problema; sin embargo, fueron muy respetuosos, participativos y amables en el desarrollo de cada taller.

eso se raya, por más que uno no quiera se raya. ¿Entonces qué, uno callao viendo eso? no, y si se metía llevaba y en muchos casos la misma mamá diciendo no se meta, entonces en mi caso ay me mamé de eso y como a los 11 años paila cogí la calle, malas amistades y ya a los 13 embala' o y qué nada pues ya salir de eso no es fácil, pero ver uno sufriendo a la mamá pues eso si de verdad que me afectó. Entonces ya después de tocar el bajo mundo, me cansé y volví a la casa, ese señor que dice ser mi papá ya no está y ahí vamos saliendo adelante. Entonces mire, uno creció viendo eso y hoy las chinas son re-jodidas re-inquietas, me entiende, y comer callao tampoco, uno termina por ahí con la cabeza rayada entonces pues si hay que reconocer que uno por ahí les levanta la mano, pero es que se ayudan y se dan garra, (se ríe) pero no profe uno toma conciencia y bueno intenta mejorar sobre todo porque ya ahora mayor de edad pues no quiere que la mujer de uno no viva lo mismo que vivió la mamá, me entiende.

Estudiante Natalia, 20 años:

Profe como dice el compañero acá uno ya ha madurado, esa maricada de pelearse por todo, ya no; ya en 11° uno viene es a lo que viene, con esa vida de mierda que le ha tocado vivir pues lo único es que el cartón de bachiller es necesario pa' salir adelante y uno ve en ese plan a las pelaitas más pequeñas peleando por un man y uno las entiende porque pues en esas también estuvo, yo por ejemplo trato de aconsejarlas cuando se dan afuera hasta cuchillo y el chino muerto de la risa. Y en mi caso, que mi mamá parece mi enemiga, que esa señora hasta me ofrecía, pues muy fácil quedarse en eso, no paila ya uno tiene que ver que hace con su vida si se queda en la re inmunda o sale y pa' que acá en el colegio, por ejemplo yo encontré mis amigas y han sido un apoyo, yo ya estoy adelantando el técnico en el SENA uno ya está en otro cuento pero que

El desarrollo del taller No 2. Estuvo cargado de mucha subjetividad y si bien en ningún momento se indicó que las palabras que escribieran para ubicar en el cuerpo fueran en negativo, la mayoría así lo hizo. Traer a su memoria esas palabras que en algún momento los lastimaron fue doloroso y lo expresaron de esa manera. Máxime, según lo comentaron, cuando esas palabras fueron dichas por personas que aman.

Esas palabras fueron ubicadas en la silueta del cuerpo, en diferentes partes; por ejemplo, la palabra “chirrete” la ubicaron en las manos manifestando que de tanto que se las han dicho pues es lo que decidieron “hacer” con sus vidas ya que, a pesar de hacer cosas buenas o favorables, siempre terminaban gritándoles eso. También narraron la forma despectiva y ofensiva para decirles “niñitas” “pocos hombres” o “ahuevado” por no demostrar hombría, virilidad o fuerza en ciertas circunstancias.

En las niñas se encontraron palabras comunes como “perra” “zorra” “puta” aduciendo un castigo por la forma de vestirse, de actuar o de

las burlas y la cosa es pesada sobre todo entre las chinas, los chinos salen y se dan y ya murió, entre las chinas es buscando como le daña la cabeza, eso es fuerte, pero en mi caso acá en este colegio ya es diferente es que no queda tiempo pa'eso.

Estudiante Kelly, 18 años:

Es fuerte recordar que mis primas y la esposa de mi tío cuando lo denuncié, hicieron de todo para amenazarme y meterme miedo pa no seguir con la demanda, yo estaba tan mal que en realidad como nadie me creyó decidí dejar eso así, pero hace poco me di cuenta que quería hacer lo mismo con mi hermanita, el mismo cuento de darle cosas y de paseos y ya ahí dije ni mierda, todo lo que to viví y nadie, nadie de mi casa me creyó se pusieron de parte de él, como tiene plata mi mamá le come y de qué manera. Mis primas en todo lado en que nos encontrábamos llamándome “vistima” por lo que decidí no ir a reuniones familiares, pero en junio se murió una de mis tías y pues me tocaba ir al entierro y sabía que ellos iban a estar, pues nada ya había trabajado mucho en que yo no soy culpable de nada, llegamos y eso se formó un mierdero, no había entrado y de una me encuentro a la esposa de ese señor y me va diciendo “llegó la vistima” de verdad la agarré y la tiré al piso y le di con tanta rabia, es que uno se llena de rabia, ya era justo y pues ahí todo el mundo en contra mía y como estaba toda la familia se los grité que ese señor me había abusado cuántas veces se le dio la gana y ahora quería hacer lo mismo con mi hermana y todos ellos cómplices y callados, ni mierda y yo siendo la mala, la loca, pues que ya no y a la señora esa le dije más bien cuide a sus hijas, no sabe el monstruo que tiene por marido y si se mete con mi hermana lo meto en el cajón donde está mi tía.

Saben no sentí miedo, esta vez no y mucho menos vergüenza, salí y me fui y sentí paz,

haber hablado sobre un abuso sexual del que fueron o estaban siendo víctimas.

Otras palabras tenían que ver con rasgos de su cultura u orientación sexual, por ejemplo, a un niño venezolano escribió la palabra “Aragua” para él una forma de estigmatizarlo por la banda criminal del tren de Aragua, haciéndole sentir que por ser extranjero intrínsecamente él es un ladrón o un delincuente; una niña negra manifestó que a lo largo de su vida se le ha denigrado de todas las formas con sobrenombres por su color de piel y la forma de su cabello “negra inmunda” “negra cumbamera”.

Otra de las participantes escribió la palabra “asesina” por haber decidido abortar a sus 15 años y sus amigas en las que confiaban lo hicieron público en las redes sociales.

Una de las niñas escribió “la víctima” palabra con la que parte de su familia la llamaban al haber denunciado a su tío por haber abusado de ella.

Taller 3. Según lo manifestado, este fue un espacio más divertido ya que desde el primer momento que se les colocó la etiqueta en la frente y las revisaban unos a otros, sus caras evidenciaban aceptación o rechazo. En el momento de las preguntas, manifiestan haberse sentido aludidos, por ejemplo, en el caso del “consumidor de droga” “la amante” “el gay”, encontrando que es un reflejo de la realidad en la que se le coloca una etiqueta a alguien y para esa persona quitársela es muy complejo, en ocasiones doloroso porque se convierte en el motivo por el cual se le excluye.

Otras reconocen son invisibles, como si no existieran, el caso de las aseadoras, el conductor de camión, nadie los tuvo en cuenta en ninguna de las preguntas y quienes tenían la etiqueta se sintieron excluidos.

Taller 4.

Si bien casi ninguno lo quiso representar, manifestaron que ponerse en los zapatos de otra persona no es fácil; consideran que la empatía es necesaria pero que ir más allá no es tan sencillo. Para los hombres colocarse en los

por fin había sido valiente de gritárselo y delante de todo el mundo. Y no debí pegarle a esa señora, debí pegarle fue a ese maldito enfermo; después de eso mi mamá por fin me dijo que habláramos y yo le dije ya para qué, si no me creyó antes ahora ya no. Le dije que cuidara a mi hermana, que no dejara que repitiera la historia, que yo ya no tenía nada que cuidarme ni escucharme.

Estudiante Renata, 15 años:

Profe una no es consciente de lo que cargan los demás y aunque nos reímos mucho en mi caso que me tocó la etiqueta de la trabajadora sexual me sentí por un momento en ese papel y que fuerte, la mirada morbosa, todos se querían ir de paseo conmigo y llevarme a la casa, es decir como si una mujer hiciera ese trabajo por placer. Y al final cuando nos dimos cuenta de que la aseadora nadie la escogió en las preguntas pues es que es verdad es como si no existieran, acá en el colegio ellas están y la verdad son como usted dice invisibles uno ni las saluda, pero no es de mala persona sino como uno siempre está de afán, pero que duro deben sentirlo y mire que ahora que lo veo así casi todas son mujeres.

Estudiante Lorena, 19 años:

Eso de ponerse en los zapatos del otro y todas esas cosas que dicen no es fácil, eso suena muy bonito, pero vea como nos ven a las niñas, como si la sociedad no estuviera en cambios y nosotras ya salimos a trabajar, pero si se dio cuenta estos chinos son re-machistas, todos dijeron lo mismo, yo por ejemplo no me identifiqué con lo tierna, a mime cuesta mucho dar un abrazo, ser cariñosa, de seguro porque mi mamá jamás fue así, y si

zapatos de una mujer fue visto desde la fragilidad, la dulzura y casi todos los asociaron con el cuidado de la casa, los hijos y la crianza, Mientras que, para las niñas, entender un poco que vive un hombre fue evidente el no poder llorar, el tener que ser fuerte y tener varias mujeres para que sus amigos no se rían de él y obviamente ser el proveedor del hogar En los casos que tomaron el papel de alguien cercano no heterosexual, lo representaron o comentaron desde el rechazo, el tener que callar y sentir miedo por “salir del closet”, además de ser el centro de las burlas por parte de sus compañeros; aunque reconocen que actualmente se entienden y respetan mucho más las diversidades sexuales.

Existe una absoluta normalización de la violencia psicológica “no me pega”, recibir golpes es lo único que consideran violencia. El control, el autoritarismo y el aislamiento por parte de su pareja lo disfrazan con “es que me quería mucho”.

En el caso de los hombres, normalizan que la mujer es quien debe estar en casa y hacer las tareas del hogar mientras ellos trabajan. A pesar de ser muy jóvenes ya la mayoría han pasado ya por relaciones de convivencia con sus parejas.

Perspectiva de género

Al respecto de esta categoría, reconocen que en ningún espacio en el colegio o en otros les han hablado del tema. Por lo tanto, tienen total desconocimiento.

Durante los talleres y luego de las reflexiones que se propiciaron consideran que es necesario desarrollar charlas o capacitaciones pertinentes, dado que, han vivido en escenarios machistas y de mucha violencia y reconocen que la forma como desarrollan sus relaciones de pareja están permeadas por estas prácticas.

La pertinencia de los talleres la ubican en la posibilidad de hablar de lo que jamás se habla en la Escuela, de lo que está en el contexto pero que pareciera por regla hay que ignorar y si ven a muchas de sus compañeras, mayoría niñas, sufriendo de violencias y algunos haciendo contención desde lo que saben, aconsejando como no dejarse o como mejor callar para no causar “más problemas”.

Reconocen que en el Colegio tienen una buena

yo tengo mi pareja pero eso de estar ahí pegados a toda hora no. Tampoco de que una mujer le toque estar en la casa cocinando, eso es lo que ellos quieren pero yo ya viví dos años con mi exnovio y que ese cuento de que yo me quedaba en la casa esperándolo no, desde el primer día le dije que yo si trabajaba y el man con unos celos, pa' que pero nunca me pegó, pero es que no podía ni ir a la esquina, de verdad el man súper loco, es como que creen que uno es de su propiedad y no que pena pero hoy en día la mujer tiene que salir a trabajar y no ahí en la casa en pijama sin hacer nada esperando todo el día, no olvídense.

Estudiante Lorena, 26 años:

Profe estos temas son importantísimos ojalá en lugar de tanta cosa que nos meten que uno ni entiende, nos dieran más charlas de esto, yo soy mamá y como mujer con una historia de abuso desde los 3 años, desde que tengo memoria y la verdad lo que decía la compañera uno se va llenando es de rabia, pero no veo la rabia como algo malo, para mí la veo como lo que me ha permitido sobrevivir y salir adelante, es la rabia la que no dejo que me siguieran violando, porque a todo lado que iba me violaban, mi padrastro, mis tios, mis primos, unos vecinos y yo véame ya no lloró por eso, ya siento que lo he superado eso sí un día dije como la compañera ya no más y pensé en matar a mi primer pareja que me daba una vida de

	relación con la orientadora y ella les escucha, no obstante, todo siempre se queda ahí ya que ella remite a la Entidad Prestadora de Salud (EPS) pero consideran es muy complicado ya que siempre está lejos, son muchas filas y el trabajo o las tareas de la casa y colegio no les da tiempo para ir, por lo que las situaciones se van quedando ahí.	<i>perros y sabe que más bien cogí mi niño y me fui y de ahí en adelante dije nadie.</i>
Narrativas	Fue muy gratificante el nivel de participación con sus relatos en esta fase de la investigación, casi todas y todos participaron de manera fluida y tranquila, eso demuestra que sintieron un espacio seguro para hacerlo. Expresaron que no hay espacios en este Colegio, ni en otros en los que estuvieron, en los que se dé la posibilidad de hablar desde sus historias de vida, siendo esto muy lamentable para ellos, ya que fue un ejercicio valioso y se pudieron conocer un poco más y conectar con compañeros o compañeras con las que no sentían mucha afinidad y en su relato logran reconocerse unos a otros y eso los lleva a entender un poco el porqué de sus actitudes.	Estudiante Sebastián, 16 años: <i>No es por nada pero uno hablar así de la vida de uno, pues lo hace no digo que no, pero uno acá con todos los parceros bacano, entender la vida de los otros, de las chicas que no es fácil también me gustó mucho, cuando a uno en la casa le ponen cuidado, le paso algo un madrazo y siga la vida, como dice mi papá sin maricadas que a mí me tocó peor y si pues pase lo que le pase a uno, nadie está pa' preguntarle a uno cómo se siente, yo creo que por eso uno es así a veces y pues así se rían, lo voy a decir, pero los compañeros se vuelven a lo bien como la familia, yo a veces acá por los parceros siento más cariño que de verdad por la familia. Por lo menos ellos saben que es lo que le pasa a uno, ya me conocen si me entienden.</i>
Construcción de memoria	Durante el desarrollo de los talleres se apeló a la memoria, traer situaciones de su vida que les permitieran estar presentes en el taller y desarrollar sus relatos de historias de vida. Esa memoria dejó en evidencia las situaciones tan adversas que han vivido y aún siguen viviendo, en las que siendo muy niños y niñas han tenido que madurar como dicen "a los totazos". Seguramente no han encontrado otras formas de relacionarse, diferentes a las que vivieron a muy temprana edad y la violencia que ahora de alguna manera pueden ejercer hacia otras personas (sin justificarlos) es la respuesta a la rabia, el resentimiento y el dolor de lo que han vivido hasta ahora.	Estudiante Liliana, 16 años <i>En mi caso yo olvidé y hasta borré situaciones conscientemente para que me dejaran de doler, y para que yo pudiera vivir tranquila, es que ni dormía, uno cree que ya las superó, pero en estos días me di cuenta que no, que ahí están como en silencio, son como un fantasma y mire lo que dijo la compañera sólo hasta que fue y le grito al tío en su cara y le delante de todos, sintió paz. Es mejor sacarlo, hablarlo, si es necesario gritarlo para que deje de doler, y no hacerse uno el loco que todo está bien.</i>
La Escuela de las posibilidades	Pensar en una Escuela diferente, significa para ellos y ellas un lugar que más que conocimientos les brinde elementos para	Estudiante Adriana, 20 años: <i>El colegio, no sólo este, sino pensando en los que he estado y ahora están mis</i>

convivir con otras personas, superar las situaciones difíciles que han vivido y tener herramientas para afrontarlas.

Sienten que la principal barrera es la falta de escucha y empatía por parte de la mayoría de docentes y directivos, por eso son las y los compañeros quienes se convierten en su red de apoyo.

Manifiestan que de su parte son ellos y ellas quienes no encuentran espacio para el diálogo en la familia, por falta de tiempo y disposición por parte de sus padres y madres y si logran dialogar casi siempre son señalados, culpabilizados, por lo que ante la falta de comprensión prefieren no contar nada de lo que les acontece.

hermanas y primas, son lugares en los que sólo hay una preocupación por aprender, es importante claro, pero lo que les falta pensar a los Directores y profesores es en eso que vimos acá la empatía, no todos, pero algunos llegan como bravos, como que no les gusta que uno pregunte si no entiende algo y bueno es cierto que uno a esta edad ya le toca o le toca, entonces si no entiende se ayuda, pero la mayoría de estudiantes no lo hacen y si eso es con un tema de los que enseñan, imagínese como son en otros temas, a uno le da pánico contarles algo de lo que le pasa en el colegio o en la casa. Un colegio, así como del que hablan es necesario ya que uno viene aprender, si claro, pero también a veces no sabemos cómo hacer las cosas bien y en mi caso ya estoy grande, pero los más pequeños, los profesores sólo piensan en llamar a los papás y los papás por cualquier cosa es de golpes a los pobres chinos, como les van a contar otra cosa más delicada que les pase, porque esa es la forma como ellos hablan con uno.

Hallazgos relevantes: otros aspectos a considerar desde la voz de la investigadora, a la luz de las teorías y los conceptos:

- No hay ningún proceso que se adelante o aborde con perspectiva de género dentro del Colegio; por el contrario, sienten que al interior se replican prácticas a partir de los estereotipos, el sexismo y el machismo y que esa es la forma como se relacionan con sus docentes y entre estudiantes. Ahora bien, la perspectiva de género es un proceso nuevo y valoran que en el Colegio se aborden este tema ya que reconocer las situaciones que viven y encontrar un proceso diferente desde donde abordarlas es muy esperanzador. Se pudo establecer que, a pesar de los avances normativos en Educación, en muchos contextos escolares persiste la ausencia de una perspectiva de género que cuestione las estructuras de poder, los saberes hegemónicos y las formas coloniales de socialización. Desde el feminismo decolonial, se ha señalado que las instituciones educativas continúan reproduciendo modelos patriarcales y eurocéntricos que excluyen las experiencias, conocimientos y subjetividades de niñas y mujeres racializadas. Como afirma María Lugones, “la colonialidad del género organiza de manera jerárquica y opresiva las relaciones sociales desde la escuela, invisibilizando otras formas de ser, saber y estar en el mundo” (Lugones, 2008, p.6). Esta omisión, se mencionó, la situación que perpetúa un currículo oculto que refuerza las desigualdades y limita las posibilidades emancipadoras de la educación.
 - Hubo total apertura al diálogo narrar sin temor o vergüenza las situaciones que viven y han vivido, claramente al hacerlo afloran recuerdos que generan emociones y sentimientos de dolor y también de alegría. Esto responde a lo establecido en los marcos categoriales que aluden a que contar nuestras experiencias sin temor ni vergüenza es un acto político y profundamente liberador, especialmente cuando esas memorias han sido silenciadas por estructuras coloniales y patriarcales. Desde el feminismo decolonial, autoras como Espinosa sostienen que “el ejercicio de narrar desde el cuerpo y la memoria implica romper con los discursos oficiales que han negado nuestras historias” (Espinosa Miñoso, 2015,
-

-
- p.9). De manera similar, Walter Benjamin reconoció que en la narración habita una fuerza capaz de transmitir experiencia vivida, donde la verdad no se reduce a los hechos sino a la capacidad de compartir lo sentido. Así, abrir espacios en los círculos de escucha para contar lo vivido permitió no sólo el dolor, sino también la alegría de resistir, recordar, y tejer, literalmente, comunidad a través de las palabras.
- Es evidente la normalización de la violencia, sobre todo la psicológica; al igual que los padres y madres de familia validan los insultos, las humillaciones, y otras agresiones verbales e intimidaciones, mientras no haya golpes o maltrato físico. Se ha dilucidado ampliamente, "la normalización de la violencia psicológica, especialmente en contextos educativos, es un fenómeno profundamente enraizado en las estructuras de poder que perpetúan la discriminación. Según la perspectiva del feminismo decolonial, estas formas de violencia son invisibilizadas porque no involucran un maltrato físico directo, pero se perpetúan a través de narrativas que las validan como prácticas aceptables. Tal como señala Walter Benjamin, 'la violencia que no se ve no deja rastro' (Benjamin, 1989, p.98), aludiendo a cómo las agresiones psicológicas quedan fuera de las normativas sociales y no son cuestionadas. Esta invisibilidad de la violencia verbal y psicológica es, en muchos casos, respaldada incluso por los padres y madres de familia, quienes no consideran graves los insultos y humillaciones mientras no haya violencia física evidente.
 - La mayoría son muy jóvenes, sin embargo, hablan como si tuvieran muchos años y esto se debe a que en pocos años han vivido experiencias fuertes y dolorosas. Al respecto, los niños, niñas y adolescentes especialmente aquellos que viven en contextos de vulnerabilidad, muchas veces parecen hablar con una madurez que refleja años de experiencias y sufrimientos. Esta "sabiduría temprana" se forja en un entorno donde las estructuras de poder y opresión marcan profundamente la vida de las mujeres jóvenes. En este sentido, Walter Benjamin (2004) habla de la importancia de "la memoria histórica" como una forma de resistir las narrativas dominantes y recuperar las voces de aquellos que han sido silenciados por el curso tradicional de la historia. Esta memoria, construida desde el dolor y la resistencia, no solo refleja una vida de sufrimiento, sino también de capacidad de transformación.
 - Se reconocen dentro de la problemática de la violencia en la medida que han replicado acciones argumentando que, sin mayor conciencia, afectaron o dañaron a alguien y que lo más doloroso qué esto en ocasiones sucede con personas que aman. La violencia, entendida desde el feminismo decolonial y la crítica benjaminiana, no solo se manifiesta en estructuras explícitas de opresión, sino también en los actos cotidianos de daño involuntario. Como sostiene Silvia Federici, 'la violencia se reproduce en los gestos más pequeños, en las relaciones más cercanas, donde se repiten las lógicas coloniales que deshumanizan al otro, incluso cuando se pretende lo contrario'. Este fenómeno, a menudo vivido de manera inconsciente, es particularmente doloroso cuando se reproduce en contextos de intimidad, donde las víctimas son aquellas personas que amamos. En la misma línea, Walter Benjamin señala que la violencia, aunque en ocasiones invisible en su manifestación, tiene efectos devastadores que se extienden en el tiempo, transformando no solo las relaciones, sino también las memorias colectivas de las comunidades (Federici, 2012, p.241).
 - Entre estudiantes no se evidenció rechazo hacia sus compañeros de la comunidad LGBTIQ, manifiestan que es algo que ocurre más entre madres, padres y docentes, es cuando lo hacen visible ante ellos cuando empiezan a ser estigmatizados.
 - No hay interés por propiciar espacios de encuentro y diálogo ya que no se sienten escuchados y comprendidos por sus padres, madres o cuidadores.
 - Fue claro que anhelan para sus hermanas, hijas o amigas una Escuela con mayor apertura por la diferencia y por igualdad de oportunidades y desarrollo tanto para niños como para niñas. Fue claro que anhelan para sus hermanas, hijas o amigas una Escuela con mayor apertura por la diferencia y por la igualdad de oportunidades y desarrollo tanto para niños como para niñas, una apuesta que se alinea con los planteamientos del feminismo decolonial, el cual reconoció que la colonialidad del poder ha instaurado jerarquías que oprimen de manera diferenciada a las mujeres racializadas y empobrecidas.
-

Como afirman Curiel y Espinosa, “la descolonización del saber y del poder es también una descolonización de las formas de habitar y de construir comunidad” (Curiel & Espinosa, 2021), por lo que imaginar y construir una Escuela donde todas las infancias sean reconocidas en su dignidad, diversidad y potencia, representa un acto de resistencia y transformación profunda.

Nota: Elaboración propia (2024) a partir del análisis de la información recolectada en el material audiovisual.

Imagen 3. Taller No 1



Nota: Elaboración propia (2024) tomada durante el desarrollo del taller

Imagen 4. Taller No 2



Nota: Elaboración propia (2024) tomada durante el desarrollo del taller

Imagen 5. Taller No 2



Nota: Elaboración propia (2024) tomada durante el desarrollo del taller

Imagen 6. Taller No 3



Nota: Elaboración propia (2024) tomada durante el desarrollo del taller

Fase 3. Construcción de Memoria, Círculos de Escucha. El Arte de Tejer

Durante el cierre de la fase 2 se les invitó a participar de la siguiente denominada: círculos de escucha, en los que sólo podrían asistir niñas y mujeres y se les explicaron las razones; el total de las participantes aceptaron la invitación, un total de 56 (cincuenta y seis) niñas y adolescentes y 2 (dos) madres de familia. Se dividió el grupo total en 3 (tres) y se desarrollaron con cada uno 4 (cuatro) círculos de escucha, es decir un total de 12 (doce). El análisis de información se evidencia en la tabla No 14.

Se dio apertura al espacio presentando los elementos para la sesión y el tejido, se les entregaron los materiales y se les dio la indicación para el tejido de la mándala. Durante esta fase el registro sólo fue de audio, esto por respeto de las participantes, no se tomaron fotos ni videos.

Aunque ya se mencionó, es necesario indicar que a cada círculo se le dio apertura desde el relato de la historia de vida de una de las facilitadoras, no se hizo desde una situación de violencia; no obstante, sus historias han estado atravesadas por alguna situación de abuso o maltrato, por lo que todas terminaron narrándola en medio del tejido.

Tabla 15. *Análisis de la información de los círculos de escucha*

Propósito de la investigación No 2: Interpretar, a partir de las categorías de análisis, el impacto de las violencias que han sufrido las niñas y mujeres participantes a través de los recursos discursivos y las formas narrativas que utilizan en los círculos de escucha.		
Categoría de análisis	Análisis hermenéutico	Narrativa
	La violencia que han sufrido ha dejado afectaciones psicológicas que no han logrado atender y mucho menos reparar. Si bien la mayoría de las violencias las han vivido en otros contextos, dentro del Colegio no encuentran mecanismos de atención y orientación para prevenirlas o denunciarlas, ya que algunas en el presente se encuentran dentro de esos círculos de violencia de los que no han podido salir. Fue evidente que la violencia y la no reparación de las mismas, produce en ellas	Estudiante Manuela 25 años: <i>Hablar de la historia de vida es hablar de lo que le ha pasado bueno y malo y para mí que he vivido violencia desde pequeña, desde los 8 años, mi vida cambió en el momento que mi papá muere, bueno lo mataron, yo no soy de acá yo soy de Venezuela y mi mamá es colombiana y como matan a mi papá nos toca salir corriendo y venirnos para Colombia, a buscar ayuda en la familia de ella; mi vida cambia les dije porque mi papá me cuidaba como la niña de</i>

Violencias hacia las niñas y mujeres

rabia y dolor, sin embargo, algunas han encontrado en esa rabia **dignidad** para romper con esos círculos de violencia. Lo que una de las autoras llamó la “*digna rabia*”.

En los casos de violencia que se han presentado en el Colegio, por ejemplo, uno de estos ocurrió durante la jornada escolar; fue evidente que más allá de subir la alerta y llamar a Policía de Infancia y Adolescencia y la Secretaría de Salud para que valorara a la estudiante desde la Institución no se podía hacer nada más; al llegar y valorar el caso, los paramédicos se niegan a trasladarla porque no encuentran elementos suficientes para hacerlo ya que la estudiante está “tomada” a pesar que la Estudiante manifiesta que la acabaron de abusar en un baño de un bar al lado del Colegio y que lo hizo un compañero de clase. Al parecer ingresaron normal a la Institución, pero decidieron no entrar a clase e irse a tomar una cerveza y es allí en dónde ocurre la situación, mientras valoran a la estudiante el supuesto agresor es retenido por la policía a las afueras del colegio y al ver la negativa de los paramédicos los policías intervienen y es así la única manera que aceptan trasladarla. Días después, no pasó nada y no pasó porque dentro de la potestad de la funcionaria del Colegio (orientadora) su gestión llega hasta ahí y ya intervienen otros estamentos de la SED y otras instituciones.

La normalización de la violencia y el no ser escuchadas es un aspecto relevante para la impunidad y la falta de reparación y es allí en dónde se amparan y esconden los victimarios. Las violencias más presentes son la psicológica, la física y la sexual, casi siempre una precede a la otra, lo que se ha denominado *continuum de violencias* y al intentar hablar con alguien de su familia (madre, cuidadora, tía) casi siempre se les terminó culpando y silenciando, por lo que decidieron seguir con su vida como si nada hubiese pasado, a pesar que en muchos casos siempre reincidían en la misma violencia con diferentes victimarios.

La violencia sexual en un 90% ha sido perpetrada por personas cercanas a su entorno

sus ojos y mi mamá pues hasta ahí no la había visto tan mala, pero ella se dedica a trabajar y a dejarme de casa en casa y en la primera casa que me deja es en la de mi tía y allá mis primos me cogieron de mujer, uno a uno me fueron cogiendo yo tenía 8, ellos por ahí 14, 17 y 20 más o menos y pues me lo hacían ver como un juego aunque yo sufría demasiado, me quedaba callada porque quien le iba creer a la “cachifa” eso era yo para ellos, mi tía parecía mi enemiga y todo el tiempo me criticaba por cómo me vestía pues yo venía de tierra caliente y no tenía más ropa, para ella yo me les insinuaba a sus hijos y la verdad es que yo era la víctima, mi mamá prácticamente me dejó allá abandonada, ya después como de dos años me entere que era que se había ido con un señor y yo sufriendo porque además por todo me pegaban. Hasta que me cansé, me volé y me fui para la casa de una amiguita y allá fue peor, lo mismo al poco tiempo el papá en la misma a tocarme y yo no me dejaba, hasta que un día me cogió sola y me abuso y de ahí en adelante, mejor dicho, es como que llega el punto en que uno se resigna. Ahí un vecino ya grande que manejaba un taxi, yo no tenía más de 12 años, me veía llorar y yo le contaba lo que me hacía ese señor, entonces me ofreció irme a vivir con él, que el me trataría mejor, yo tan aburrida me fui con él y ese fue mi marido de ahí en adelante, en ese tiempo golpes, trago y mala vida hasta que quede embarazada como a los 15 años, pero de una paliza que me dio la perdí, yo en medio de tanta soledad me aferré a ese embarazo y cuando lo perdí ya estaba con más de seis meses, entonces eso no se lo perdoné, de ahí en adelante me volví mala, ahora la niña abusada “la cachifa” ya no iba a seguir sirviéndole ahí callada, cogí calle y suerte a ese tipo después le fue mal, yo con la pérdida de esas bb fue como la fuerza que necesitaba, yo me prometí a ella y a mi papá, los dos muertos no dejarme más, y así fue, me puse a trabajar a hacer mis cosas y vea hoy tengo una familia, un marido que

familiar, laboral o escolar, es decir son personas con las que tenían o tienen un vínculo afectivo o de amistad.

A pesar del dolor y el sufrimiento, la mayoría no quiere que sus hermanas o amigas vivan lo mismo, por lo que algunas de ellas caminan entre la resistencia y el dolor, encontrando solas mecanismos para seguir adelante y ayudar a otras.

Casi todas han enfrentado embarazos a temprana edad y si bien decidieron no tenerlos, lo consideran como un momento que marcó sus vidas, ya que manifiestan soñarse con él bebe, o escucharlo llorar y eso les ha generado algunos episodios de ansiedad y depresión y al no recibir tratamiento o acompañamiento encuentran en el alcohol o las drogas un escape a la realidad.

Reconocen que la violencia sexual deja marcas indelebles en su vida, sobre todo en el vínculo de pareja, por lo que encuentran en lo que ellas denominan el “sexo salvaje” la única manera para sostener relaciones con sus parejas.

Otras han decidido no contar su historia de abusos o violencia a sus parejas, ya que siempre terminan sacándoselo en cara o abusando de ellas también, por lo que prefieren no contarlos.

Dos de las niñas participantes coinciden en que han sido tanto los abusos, humillaciones y golpes que han vivido que por diferentes medios han intentado quitarse la vida sin lograrlo, es decir la vida para ellas ya no tiene sentido.

En otros casos, la madre de las niñas ha ejercido un rol de complicidad o silencio ante las violencias que viven, ellas reconocen que puede ser por miedo y otras porque las consideran culpables y responsables del abuso o maltrato.

Durante el desarrollo teórico se enfatizó en la importancia de la escucha activa, que es necesaria no sólo por parte de las facilitadoras o talleristas, sino, del grupo en general en este caso todas quienes hacían parte del círculo de escucha y realmente fue muy valioso en cada uno que se logró un espacio seguro, y si bien

sabe mi historia, que sabe lo que he vivido y yo decidí cambiar la historia.

Era quedarme ahí, seguir siendo la víctima, no ha sido fácil y yo salí de eso en mi vida nadie me ha vuelto a tocar y no lo hará por que me hago matar, me volví muy violenta, yo no le permito nada a nadie por ejemplo en el taller de la silueta a la salida yo paré a una compañera del otro grupo ella se estaba burlando de mi amiga, ella no es así como yo, ella está viviendo violencia y la compañera y sus amigos se le burlaron, yo se profe que usted no se dio cuenta, pero yo le dije porque te burlas de ella, no sabes lo que está viviendo pero si ella no se sabe defender yo si y es que ya, que lo haga un hombre bueno que más se espera, pero una mujer no, no aguanta, ella le pidió disculpas y ya, bueno paso, pero es que nadie sabe con lo que vivimos los demás no es fácil y entonces hay que respetar, antes to hablaba de esto y lloraba ya no y no porque no me duela, si duele, pero hay que dejar de sentirse culpable; por ejemplo yo siempre he pensado que las heridas de mi cesárea son como las heridas de mis abusos, de los golpes y humillaciones que recibí, la muerte de mi papá y de mi hija, cicatrizaron, ya, ya no me duelen igual, pero siguen ahí, si yo las tocó y las oprimo me van doler, sino sé que están hay verlas ahí cicatrizadas, me recuerdan que ya sané. A mi primo, el que empezó con esto, el primero que me violó, le ha ido muy bien tiene dinero, y hace poco se casó y tuvo una hija, yo me enteré por mi mamá, le compré un regalo a la niña y fui a visitarlo al hospital donde nació, ese tipo cuándo me vio casi se cae, yo me presenté con la esposa, que no tiene la culpa de nada, le miré la niña y le entregué el regalo y al oído le dije “ojalá a tu hijita le hagan lo mismo que me hiciste a mi desgraciado”, la esposa le preguntaba qué era lo que le había dicho y yo le dije pregúntele le va a sorprender cuándo le diga. Y ya, con eso, haciendo eso, ufffff sentí que volví a nacer, nadie va a cambiar mi historia, pero yo decidí, yo nadie más que yo que iba a ser

en dos casos fue necesario hacer contención por parte de la psicóloga, siempre se cerró el círculo con el amor y la confianza que con el que se apertura.

Guardar silencio por tanto tiempo hace evidente que tienen miedo, el miedo como un elemento colonial que las somete. No hablan de su historia de violencia porque por lo general se les culpa y se les hace responsables y esto genera prácticas de autocastigo y el sufrir en silencio y no buscar ayuda es una forma clara de ello; por siglos se hizo creer y se sigue creyendo que las mujeres además de ser culpables por lo que vivieron, (por la pareja que escogieron, por cómo se visten, por salir a la calle, etc.) lo son aún más por no salir de las lógicas de violencia “es que le gusta que le peguen, quien la manda”.

diferente porque mis hijos, niña y niño, necesitan una mamá diferente a la que yo tuve, esa señora hoy en día recibe toda mi ayuda, yo podría odiarla, pero no de mi parte la ayudo en lo que puedo porque la verdad yo voy a seguir guardando rencores y odios, niñas ustedes están muy jóvenes y siempre por más difícil que parezca van a encontrar un camino mejor del que han vivido...

Madre de familia Stella, 52 años:

Yo escucho a estas niñas y es tan doloroso que, sin pedirlo, todas terminan reconociendo que han sido abusadas o golpeadas, y profe al parecer es la historia de todas las que estamos acá, yo sólo tengo para decirles que como se los han dicho acá las profes ustedes son valientes y este es el primer paso, hablarlo, reconocer que han sido víctimas y no culpables de nada porque, aunque veo dolor, mucho dolor, en la mayoría veo esos ojitos llenos de esperanza, ya se van a graduar unas y las otras que se quedan también ya casi, pero si entre todas rompemos este círculo y como esta mándala nos entrelazamos se puede, ya lo han dicho unas, han podido salir adelante y saben que conmigo cuentan como una mamá de todas, que es difícil ir a la psicóloga, bueno llegó la hora porque acá desde el apoyo de la profe las van a poder acompañar, no están solitas y que esas lagrimas que ven en mí es de alegría porque a pesar de este dolor de años pasados, que unas dicen cuando era niña y hasta ahora tienen 17 o 18, es que son unas niñas, no tenían por qué vivir eso, les pido perdón por esta sociedad, por esa mamá que no les creyó y las dejó solitas, por esa doctora o profesora que no les pudo cuidado, pero sobre todo les pido perdón por no estar ahí para abrazarlas, pero ahora sí lo estamos y ya como este tejido ya no nos vamos a soltar jamás, no están solas, ahora estamos todas...

Estudiante Tatiana, 19 años:

Admiro mucho a la compañera que dice que perdonó a la mamá y la ayuda, en mi caso yo no podría la verdad, mi mamá es la culpable de todo lo que yo he vivido. Ella porque ese señor no se fuera me obligaba a acostarme con él; yo dudé tanto en contarle que hacía mucho tiempo me violaba, pero un día con toda la esperanza de que me ayudara y después de una noche horrible que me hizo vivir le conté y no saben cómo me arrepentí, con un descaro me dice que ella ya lo sabía y que, pues eso me había pasado por buscona, antes me pegó y me dijo que si no me gustaba entonces me largara, yo no tenía para donde irme, entonces ahí si fue peor porque eso era como tener dos mujeres, hasta que quede embarazada y esa señora me sacó a la calle, eso no me lo perdona como si fuera mi culpa, estuve en la calle, supe lo que era dormir en el piso y una tía me ayudó me dijo que los denunciáramos, lo intentamos pero la verdad siempre sentí que el señor de la Fiscalía que me atendió como todo perro conmigo, ósea fue peor que decidí no volver y tampoco tener ese niño, hoy con la pareja que tengo me llevo bien, esto no se lo he contado y él no es el mejor de todos, no trabaja mucho pero tampoco me da mala vida, yo sé que ella es mi mamá pero me perdonan no es alguien que yo quiera ver en mi vida, allá sigue con ese tipo como si nada, a ella también le pega, sabe que tiene otras mujeres, es que no dije que el tipo es menor que ella. Yo siento que ya lo superé, pero eso no significa que la perdone, yo no puedo llamar mamá a alguien que permitió que le hicieran tanto daño a su única hija.

Perspectiva de género

Es evidente que no hay ningún proceso que se adelante desde esta perspectiva; por el contrario, a la hora que salen en búsqueda de apoyo o a denunciar encuentran todas las barreras para hacerlo y se sienten revictimizadas así que deciden mejor callar. Al final del cuarto círculo se socializó con todas al respecto de la ley 1257 ley establece normas de sensibilización,

. Estudiante Kelly, 17 años:

Acá de eso no se habla, para nada, sólo de lo que es académico, es sencillo los mismos compañeros y compañeras le dicen a uno eso mejor no diga nada, una vez un profe al que le contamos una situación de un mismo profe de otro colegio nos dijo que eso era culpa de las niñas que se les insinuaban, ósea termina uno de culpable entonces para

	prevención y sanción de las formas de violencia y discriminación contra las mujeres en Colombia y se les entregó una guía elaborada por la Maestra Nilce Ariza sobre esta ley, así como los mecanismos y rutas de atención que deben seguir en caso de cualquier violencia.	<i>qué y esa ley o eso que mencionan las profeso cero no teníamos ni idea y es una información muy valiosa de verdad ojalá esto fuera más seguido.</i>
Narrativas	Un espacio de encuentro, de tejido y de narrativas alrededor de las historias de vida, todas cargadas de dolor y a la vez en algunas llenas de esperanza, posibilitaron no sólo romper esos pactos de silencio con los que simbólicamente se habían comprometido, también el sentirse acompañadas, reconocerse en la historia de la otra, quizá la misma historia pero con aspectos que les permiten resistir, no sentir más miedo o culpa, entender que no son responsables por lo que vivieron y que ya es hora de no autocastigarse o permitir que otras personas las señalen. La riqueza de la narrativa de estas 58 (cincuenta y ocho mujeres) es el poder de la escucha, del abrazo, del tejido como una acción simbólica de resistencia de no callar más y de no amedrentarse ante sus victimarios, no porque salieran a enfrentarlos, no; más bien por que necesitaban dejar de sentir miedo y develarlo en el espacio les permitió sentirse valientes, fuertes y con la seguridad de que al encontrarse a esa otra que antes pasaba desapercibida, ahora al verla a los ojos, quizá sin decir nada se dirían con la mirada no estamos solas.	Estudiante Johanna, 15 años: <i>Yo sólo puedo decir que GRACIAS de verdad lo más bonito que me ha pasado es esto, al inicio cuándo no quería entrar, era porque pensaba que sería una clase con alguien hable que hable y eso a mí me cuesta tanto, me da tanto sueño. Pero la verdad desde los talleres con los chicos fue maravillosa la experiencia; pero ahora esto, yo nunca había tejido, jamás y a veces me metí tanto en el tejido que, con cada palabra e historia de las compañeras, como que me motivaba más, y por eso me llevaba mi mándala y la mejoraba. Cuando usted seño nos decía, tejer la palabra, yo decía pero como vamos a hacer eso, y ahora mire, que bonito hacer esto en otros espacios, que las niñas no nos calleemos más, que podamos hablar, acá nadie nos juzgó, nadie nos criticó, pero si acá entre nosotras tres decíamos eso ahora será entre las otras salir a contar lo que acá dijimos y vea que no, ha sido como que todas ahora nos entendemos, saber la historia de la otra, que es casi igual a la mía, no pues es que vivimos lo mismo, porque tirarnos duro si lo que nos toca es unirnos.</i>
Construcción de memoria	El tejido, las acciones simbólicas, para la construcción de memoria fue más allá de lo planteado. Si bien a algunas se les dificultó más que a las otras. Todas lo hicieron, algunas se emocionaron tanto con el proceso que no hicieron una sola mándala, hicieron varias, las perfeccionaron, nos fueron enseñando otras técnicas y la verdad se convirtió en un espacio de mucho abrigo. Al final para cada grupo se plantearon cuatro círculos, pero algunas pidieron permiso a la orientadora para estar en los otros grupos y ayudarlas en el proceso,	Estudiante Adriana, 22 años <i>Yo al igual que la otra compañera hice tres mándalas, siguiendo el consejo de la profe, puse a mi mamá y mi abuelita a tejer conmigo, les enseñé y saben acá hemos juzgado a las mamás, aunque la mía no me pega ni eso, jamás me dio un abrazo, mientras que a mis dos hermanos si, para ellos la mejor presa de carne, no les exige como a mí y eso a mí siempre me ha afectado y saben, cuándo nos sentamos a</i>

estuvieron en todos. El tejido fue nuestra co-creación un círculo sagrado de amor, resistencia y juntanza que al final reposa en la memoria de cada una y les acompaña para no olvidar que entre todas rompimos pactos de silencio y nos abrigamos unas a otras.

tejer y hablar las tres, lloramos tanto, tanto mi abuela, como mi mamá fueron abusadas, las violaron desde niñas, yo no sabía eso, pude entender que mi mamá me trataba así, porque ella tampoco recibió mucho amor, por el contrario golpes y golpes de mis abuelos. Una las juzga y no sabe lo que cargan es que ni idea, cuando yo me había interesado por escucharlas jamás, siempre yo hable y hable y a la final las dos hicieron tantos sacrificios por sus hijos que de verdad ahora las valoro mucho más, muchachas las mamás no son perfectas, es cierto, pero es que acá no lo dijeron ellas también tienen una historia y hagan ese ejercicio y verán con todo lo que se encuentran, de pronto no pa' perdonarlas, no, pero si pa' entenderlas y también porque no pa' ayudarlas. En mi caso hablar fue curativo.

Hallazgos relevantes: otros aspectos a considerar desde la voz de la investigadora, a la luz de las teorías y los conceptos:

- Finalmente, se recogieron más de 60 narrativas de mujeres, todas grabadas en audio; es importante decir que sintetizar toda la información no fue fácil, sobre todo por la carga de subjetividad que tienen algunas, las que se compartieron en este apartado de análisis de la información fue de pleno conocimiento de las participantes, guardando en todo momento la confidencialidad de su identidad.
 - Sus narrativas están cargadas de dolor y de culpa tal como se expuso desde la teoría y si bien van por la vida haciendo ver que todo está bien, en su interior se configuran grandes disputas, de todos los intentos por salir de la vergüenza o el miedo a hablar. Casi todas intentaron hablar antes y alguien no las escuchó o las juzgó por esta razón decidieron que lo mejor era callar. Esto se consideró en el marco teórico y conceptual respecto a que muchas mujeres transitan la vida cargando silencios impuestos por contextos que han minimizado o deslegitimado su voz. Aunque aparenten fortaleza o tranquilidad, en su interior habitan disputas profundas marcadas por la vergüenza, el miedo o la experiencia previa de no ser escuchadas. Como lo plantea Segato (2016), “el mandato de callar ha sido uno de los dispositivos más eficaces del patriarcado para mantener a las mujeres en el margen del decir y del decidir” (p.13), lo que explica por qué muchas, tras intentarlo antes y ser juzgadas, eligen el silencio como mecanismo de protección. Esta elección, sin embargo, no es señal de debilidad, sino evidencia de una historia colectiva de silenciamiento estructural.
 - La narrativa configuró la posibilidad de reconstruir su identidad frente a las historias de violencia, para dejar de ubicarse como la responsable, así mismo les permitió, en algunos casos, reflexionar y re pensar frente a sus relaciones con otras mujeres de su entorno. Se asumió la narrativa para la reconstrucción de identidades a partir de una perspectiva reflexiva que cuestiona las construcciones previas de responsabilidad y culpa. Según Bourdieu (1998), los individuos se configuran en relación con las estructuras sociales y las narrativas que forman su entorno, lo que les permite reconfigurar su posición dentro de las relaciones de poder, especialmente en contextos de violencia. Esto posibilita que, al contar sus historias, las mujeres no solo cuestionen su rol en la violencia, sino también reconfiguren sus relaciones interpersonales, particularmente con otras mujeres, generando nuevas formas de agencia y solidaridad.
-

-
- Alrededor de la narrativa también se dio la posibilidad de acuerpamiento que para Lorena Cabnal (2015) “es una acción de proveernos energías afectivas, de cercanía entre nosotras como una forma de sentir apoyo ante las situaciones de violencia impuestas por el sistema patriarcal, capitalista, racista y colonial para “recuperar la alegría sin perder la indignación” (Citado en Avendaño, 2023, p.141.). y si bien hubo momentos de dolor, la alegría también hizo presencia en este espacio de tejido.
 - Si bien todas en algún momento narraron desde la oralidad, hubo momentos de mucho silencio y este se presenta como una posibilidad para narrar de otra manera lo vivido, ante la dificultad de encontrar palabras para hacer exteriorizar las experiencias de dolor. Y es que el cuerpo también habla, y en el espacio se contó con la presencia plena de las participantes y eso lo manifestaban desde su lenguaje no verbal. En el proceso de narrar, las mujeres han sido conscientes de que, aunque la oralidad ha sido una herramienta histórica para expresar sus vivencias, ha existido también el silencio como una respuesta significativa. Este silencio no debe entenderse solo como ausencia de palabras, sino como un espacio potencial para dar voz a lo indecible, particularmente cuando las experiencias de dolor resultan difíciles de articular. Según Spivak (1999), "el silencio es una forma de resistencia que permite que las mujeres, en su lucha por dar cuenta de lo que han vivido, se encuentren con nuevas formas de narrar y comunicar lo inexpresable" (p. 77). En este sentido, el cuerpo también juega un papel crucial, ya que "el cuerpo también habla, y se manifiesta en la presencia plena de las participantes, que expresan desde su lenguaje no verbal lo que las palabras no pueden" (Grosz, 2001, p. 92).
 - El impacto de la violencia además de las afectaciones de la salud mental, tiene una implicación directa en la forma como se relacionan con las demás personas y en la forma como expresan sus afectos. Este impacto es mayor ante la ausencia de una red de apoyo; entre los costos, el desplazamiento y los trámites, no encuentran la forma de reparación, así que prefieren seguir como si nada y eso va generando mayores daños. Teóricamente se ha expuesto que la violencia no solo tiene efectos inmediatos sobre el bienestar físico de las personas, sino que también afecta profundamente la salud mental. Estudios han demostrado que las experiencias traumáticas de violencia, ya sea en el hogar, la escuela o la comunidad, pueden generar trastornos de ansiedad, depresión y trastornos de estrés postraumático (TEPT). Según García (2019), "la violencia estructural y directa afecta la capacidad de las personas para desarrollar una identidad segura y resiliente, exacerbando las condiciones de salud mental en contextos de desigualdad y exclusión" (p. 102). Esta relación entre violencia y salud mental resalta la necesidad de abordar ambos aspectos de manera integral en las políticas públicas y programas de intervención.
 - La empatía al escuchar a otras mujeres, escucha activa, se debe en gran medida a que se sienten interpeladas, una forma de reconocerse en el relato de la otra. A medida que avanza la narrativa, encuentran elementos iguales o similares en la concurrencia de los hechos.
 - Hay una oportunidad maravillosa en la escucha, ya que logra ubicar acciones o estrategias de afrontamiento y de sobrellevar el dolor y a lo largo de la investigación se asumieron estos espacios desde la escucha activa, la cual puede desempeñar un papel crucial en el proceso de sanación y afrontamiento de situaciones dolorosas. Según González (2019), 'La escucha profunda y atenta no solo permite entender las emociones de los demás, sino que también abre espacios para identificar estrategias de afrontamiento que pueden ser fundamentales para enfrentar el dolor' (p. 56). En este sentido, a lo largo de la investigación, se asumieron estos espacios desde la escucha activa, reconociendo su poder para facilitar la conexión emocional y la gestión de las adversidades.
-

Nota: Elaboración propia (2025) a partir del análisis de la información recolectada en el material audiovisual.

Imagen 7. *Mándala elaborado por una estudiante*



Nota: Elaboración propia (2024) tomada del mándala elaborado por una estudiante

Imagen 8. *Mándala elaborado por una estudiante*



Nota: Elaboración propia (2024) tomada del mándala elaborado por una estudiante

Imagen 9. *Mándala elaborado por una estudiante*



Nota: Elaboración propia (2024) tomada del mándala elaborado por una estudiante

Fase 4. Construcción De Memoria Colectiva “Escuela de las Posibilidades” El Arte de Escribir

Al finalizar la fase No 3 se les invitó a las participantes a desarrollar un ejercicio escritural respecto a lo que desde sus visiones, sueños, ideales y utopías quisieran plasmar en una Escuela de las posibilidades, no tendría sentido que fuera una construcción desde la voz de la investigadora, si bien hay un sustento epistemológico que se plasmó en la publicación; las voces que le dan vida a esta Escuela son las de las niñas que hicieron parte de este proceso, un total de 16 voces, 14 (catorce niñas) dos (2) madres de familia.

A continuación de manera sucinta se presentan algunos de esos elementos que plasmaron las escritoras y que fueron concatenados uno a uno con los planteamientos teóricos y del posicionamiento epistémico abordados anteriormente, en este acápite se transcribieron algunos apartes (ya que son más extensos) al pie de la letra y mantener así la riqueza de la narrativa escrita y así darle vida la Escuela de las posibilidades:

Liberarse (denuncia y crítica)

Para las estudiantes una Escuela debe ser un escenario que promueve libertades, desarrollarse y formarse desde la capacidad de elegir, consecuentes con los planteamientos de Dussel (2003) frente a su filosofía de la liberación y Walter Mignolo (2013) “una persona que no quiere que le den la libertad, sino que quiere tomarla por sí mismo”.

Propósito de investigación 3: Fundamentar un proceso de construcción de memoria colectiva en la Escuela frente a las VHM (acciones simbólicas y materiales) a partir de las narrativas emergentes (tejer la palabra).

Escritora Mariana, 19 años

Pienso en una Escuela en las que las libertades sean posibles, claro los adultos dirán que nos gusta el libertinaje y no, hemos crecido en Colegios con una Educación impuesta desde los uniformes, los libros y hasta los juegos o deportes dejan ver una

cultura machista en la que los niños tienen el control, es hora que nosotras podamos decidir, se ha avanzado en los uniformes, por ejemplo, para nosotras las niñas cuando nos llega el periodo es terrible tener que usar falda, y eso que ahora ya no nos hacen salir en pantalonetas cortas a educación física que era un espacio para que los compañeros nos morbosearan.

Ahora, hay colegios en los que se les está permitiendo ir en pantalón, pero esas niñas son señaladas de ser “marimachas” como si el pantalón fuera de uso exclusivo para los niños, y si bien no les ha tocado fácil, lo digo por amigas mías, esto se ha logrado gracias a que las niñas y mujeres hoy salimos en busca de esa libertad, si nos quedamos solicitando permiso para todo y no incomodar a nadie, jamás no lo van a dar; o acaso a nuestras madres las escucharon, no, a veces nos ha tocado actuar, ya que hablar no funciona, no se nos escucha y nos llaman locas. La Escuela será posible el día que las niñas se declaren libres. Desde el colegio, desde muy pequeñas los niños nos están midiendo por la belleza física, a ellos eso si no les preocupa, es a nosotras que nos piden estar “bonitas” todos los días y ahora es peor una competencia por tener las uñas, el pelo, todo bien arreglado entonces las niñas que son diferentes, que no les gusta eso son rechazadas y de qué manera, o se les burla en redes sociales y como sacan novelas de eso, por ejemplo esa novela de patito feo o la de Betty la fea, ser fea es una condena para una niña en el colegio.

Tatiana, 20 años

Si una Escuela, sus docentes y directivos no acepta las denuncias sobre las cosas que nos suceden y se orienta para saber qué hacer, seguiremos como estamos, yo he intentado quitarme la vida dos veces, después de cada violación de la que he sido víctima y ya la violación fue dura, como para tener que salir a explicar a todo el mundo que NO fue mi culpa, la primera que me juzgo en el Colegio fue mi Directora de curso, para ella yo me metía al baño para que el pela'o que me violó lo hiciera, yo intente quitarme la vida, la primea vez, porque nadie me creyó y en mi colegio fueron muy duros conmigo, por que como él era el “chacho” y estábamos saliendo entonces fue que “yo lo busqué y luego el me dejó entonces yo lo acusé de algo que yo había permitido”, nadie sabe lo que cuesta enfrentar algo así, y volver obligada como si nada y verlo por ahí feliz, muerto de la risa y como si nada y a mí nadie, nadie de ese colegio

me ayudó, para mí tener que ir y verlo todos los días y todo el mundo culpándome de dañarle la reputación fue algo que no pude soportar. Eso no quisiera que lo vivieran más niñas y no estamos hablando, no creo con lo que yo viví que alguien se inventé algo así, a las niñas hay que creerles y en el colegio no se les cree. Desde ahí yo le digo a todas si una niña dice que la tocaron, que la abusaron es verdad, no es fácil salir a decirlo y encima ser llamada mentirosa. Que luego se repita la historia, peor ahí si fue el fin del mundo para mí, todos decían ¡otra vez! esta vez un amigo de mi novio y como me había tomado un trago con ellos, entonces claro fue que usted quiso, fue que usted lo buscó, en fin....

Ahí si ya yo no quería nada, nadie me escuchaba y ahora que ya estaba en otro colegio eso rápido todo el mundo otra vez a ella le gusta inventarse eso.

Sólo viéndome casi muerta me pusieron cuidado, entonces hay que ponerles cuidado a las niñas desde el primer momento, el profesor debe ser más empático, también tienen hijas y no les gustaría que pasaran por lo mismo. El colegio tiene mucho sentido para uno en la adolescencia así que es necesario recibir más apoyo y ser escuchadas.

Desprenderse de las Reglas Impuestas por el Patriarcado

Mencionaba Mignolo el desprendimiento de las reglas del juego y de las relaciones de poder impuestas. Al respecto nuestra escritora plantea:

Escritora Daniela, 18 años

En mi caso que tengo una hermanita yo le habló todo el tiempo que no coma cuento, que no se deje imponer nada, el Colegio significa mucho para nosotras es un espacio para pasarla bien y ellas que están chiquitas jugar y divertirse, pero con todo lo que nos imponen a veces no es posible. A ella por ejemplo le encanta el fútbol y eso las profesoras todo el tiempo, sobre todo las más viejitas, que ese es un juego de niños que le pueden pegar, que juegue otra cosa con las niñas. Yo le he pedido a mi abuela que es la que nos cuida que hable en el colegio porque a mí no me ponen cuidado y ella tampoco está de acuerdo, ella sueña con jugar fútbol, le encanta. Pero qué problema, la niña sufre, entonces una Educación verdadera debe permitirles a las niñas escoger que quieren ser, si no les gusta lo que les imponen, pues porque razón tienen que decir que sí. Esto sucede porque los profesores hacen sus clases desde lo que ellos sienten o creen

que necesitamos, por ejemplo, si ese profesor Educación física de mi hermana propusiera el intercambio de niñas, estoy segura que saldrían muchas a jugar, pero como les da pena, como el profesor sólo piensa en lo que a él como hombre o la profesora que la regaña, a ella como mujer les gusta; es decir, piensan las clases y los descansos desde lo que a ellos les gusta, no desde lo que los niños y niñas quieren. Hay que proponer una Educación que incluya a los niños al pensar las clases, no sólo adultos, es como si no se dieran cuenta que ahora a las niñas ya no nos gusta jugar sólo con muñecas...

Toma de Conciencia, Socio Génesis

Escritora Lupe, 18 años

Yo soy una niña negra del pacífico de Colombia, y el peso de serlo lo viví cuando estaba muy pequeña, yo me sentía diferente pero no notaba que no les gustaba a los demás, lo empecé a notar cuándo mi mamá me llevaba al parque, los niños se quedaban mirándome y me cogían el cabello, pues era súper rizado, recuerdo que para mí era divertido pues era así como el centro de atención, me imagino que algunos se negaban a jugar conmigo, pero pues yo no lo notaba. Pero en el colegio ya por allá en primero mi mamá tenía que ir a hablar porque una niña que yo quería mucho, les decía a otros niños que yo olía a feo, que los negros huelen mal y para mí era terrible porque yo la quería y me echaba todo lo que encontraba en el pelo y en el uniforme para no oler feo, le daba mis onces para que me aceptara, pero sólo se me acercaba para que se las diera, pero ya después seguía diciendo lo mismo. Yo me acuerdo que le preguntaba a mi mamá, a mis tías porque nacimos así y ellos sólo se reían y me decían que así era linda, pero no fue fácil superarlo. Y aunque las cosas han cambiado y pues claramente ya no me dejo, siento que es en el Colegio en dónde se deben manejar todas esas situaciones, pues porque una persona negra en su casa no sufre rechazo, entonces debe ser una Escuela en la que no se pongan las diferencias para rechazar o excluir a las niñas y pues tampoco a los niños y tristemente debo decirlo, ya cuando empieza uno con los noviecitos, los otros niños le decían al niño con el que uno se cuadraba “qué hace con esa negrita” y si hay algo que me molesta es que me digan negrita. Los profesores, aunque yo no sentí que me rechazaran, si sentí que no hacían nada para

que no pasara esto entre los niños.

Desobediencia Epistémica

Escritora, Stella 52 años

Ahora que estoy estudiando en la nocturna, me doy cuenta que los temas siguen siendo los mismos temas y contenidos, es decir tanto tiempo desde que yo estudié y por ejemplo lo plantean las niñas más jóvenes, debería pensarse en que si la Escuela quiere transformarse, pues lo primero es pensar en unos temas y contenidos más actuales, siguen hablando de la historia de los países siempre desde los presidentes hombres, no se habla de mujeres, cuántas mujeres hicieron grandes cosas en la historia y eso ni se toca en clase o si se hace es muy superficial. A los niños no se les pone a investigar sobre científicas, lecturas sobre mujeres, si hay cuentos siguen hablando del príncipe azul y todas sabemos que ese príncipe azul se convirtió en sapo. Un profe de una de las clases nos puso unas lecturas y eso de ahí nadie lo sacaba, unas lecturas súper aburridas y de hombres, con las chicas no le hicimos caso y eso hicimos un trabajo súper chévere sobre literatura infantil, cambiando el final de esos cuentos en los que se casan y son felices, venderle eso a las niñas cuándo sabemos que no es así, entonces le cambiamos el final a los cuentos de Caperucita, de Blanca Nieves, Rapunzell y el resultado fue maravilloso, ese profe al principio se molestó pero como lo representamos y nos vestimos y todo a los chicos les pareció súper bacano y la verdad fue el mejor de todos que a la final el profe lo tuvo que reconocer y eso es lo que hay que enseñarle a los niños, a no comer entero a que a veces se debe cuestionar y plantear sus ideas también con respeto sí, ya que no porque sea el Colegio o el profesor se las sabe todas.

La Geopolítica e Interculturalidad

Escritora Denis, 22 años

Nosotros las personas que venimos de otras comunidades, de grupos étnicos se nos dificulta no porque seamos brutos como se cree, sino porque tenemos otra cultura, aprender otro idioma el inglés, yo por ejemplo considero que la lengua de mi comunidad que es la “NASA YUWE”, lengua materna del pueblo Nasa del norte del Cauca, esa es otra lengua y el colegio que piense en ser diferente debería enseñarse

lenguas nativas, si claro el inglés es necesario, pero es como si no se entendiera que somos diferentes uno llega y le toca aprender todo el español desde muy pequeño y casi que sentir vergüenza por venir de la comunidad que se viene y no, yo no me avergüenzo, es como si todo lo que vale y tiene sentido es lo de afuera, lo de los gringos, una competencia en los colegios y lo digo porque lo viví, por tener tenis o gorras, pantalones de marca como si eso lo hiciera una mejor persona, y ahora con el tema de los celulares no importa pero como sea uno ve a esos muchachos con el iPhone y eso no importa cuánto vale y el riesgo que corren, pero lo importante es tenerlo. Y los mismo pasa con las niñas, se les mira es por cómo se arreglan, que marca de ropa o maquillaje usan entonces no hay igualdad, una preocupación por otras cosas cero importantes que el ser buenas personas ya no importa. Somos diferentes, pero algunos eso nos cuesta mucho, a mi más pequeña en los colegios me llamaban la india o "pobre india" porque, aunque vivo en la ciudad he tratado de mantener mi cultura, es como si el colegio no permitiera a las personas diferentes, nos toca borrar lo que somos o esconderlo para poder encajar y no yo si no, sueño con un colegio diferente para mis hijos en la medida que los acepten como son y de donde vienen y no que les toque cambiar, ser otros o comprar cosas para que sean aceptados.

El Papel de Las y Los Docentes En La Escuela de las Posibilidades

Mignolo (2015) aduce la necesidad de que cada docente ubique el lugar desde el cual se enuncia dentro de la Escuela. La orientadora que acompañó todo el proceso quiso comentar sobre lo que ella asume como una Escuela de las posibilidades, su relato se transcribe al pie de la letra del material de audio:

Orientadora, 58 años

Yo estuve en casi todo el proceso y decía miren lo que la Ivone en tan poco tiempo ha hecho, es maravilloso, pero también hay algo y es que ella no hace parte de la Institución, y eso lo digo porque acá no desde el colegio, sino desde el sistema en general, se nos dice hasta dónde podemos llegar, que hacer y qué no hacer. Entonces, yo escuchaba a las estudiantes y decía que fuerte lo que viven y uno quisiera hacer más pero no se puede, por ejemplo, en el caso de la estudiante que se presentó estando en el

desarrollo de uno de los talleres, Ivone me acompañó y me decía si no la llevan al hospital vamos y la llevamos las dos, no podemos dejar esto así; y yo le explicaba que no puedo, no puedo porque no está en mi resorte hacerlo, si nos pasa algo en el camino que ya no estamos en la jornada escolar y en mi carro la que termina embalada soy yo. Y si es fuerte, muy fuerte, me queda el sinsabor que, aunque yo las escucho todo el tiempo, la jornada es tan corta y hay tantas actividades que a veces no alcanza para hacer algo así. Pero también considero que uno siempre debe dar un poco más de lo que se le dice, yo soy una mujer trabajadora y más que docente, soy eso una mujer y aunque no he vivido cosas así, pues soy mamá y de hombres no tuve mujeres, pero si no he permitido y no lo haría en dejar que maltraten a sus novias o esposas, entonces una Escuela de las posibilidades, eso tan bonito del proyecto que habla Ivone, es un lugar en los que los profesores sean más humanos, que también viven sus realidades y problemas, pero es cuestión de pensar que pasaría si eso me pasa a mí o a mis hijos ¿qué pasaría? Y digo los profesores, porque el Rector o los coordinadores no están todo el tiempo, con los estudiantes, y uno ve a unos profes que no le ponen corazón, mire lo que decían es que sólo escuchar es importante, acá no vi que hicieran más, ah pues el tejido tan bello, pero fue eso, escuchar a las chinitas que vienen con tantas cosas y que viven unas cosas terribles, entonces ojalá de verdad estos proyectos llegaran a la SED y así que entiendan que se necesita más, ese sistema de alertas yo siento que si no son cosas graves pues es como que hacer el reporte y ya nada más. Yo me quedo con la tarea de ser más humana, escucharlas más y lo que Ivone nos decía, sino tenemos la solución por lo menos podemos solicitar a otras Instituciones o personas que pueden apoyar. Y bueno lo de la ley sí que maravilla, mire que uno se queda en lo que es de Educación y vea todo lo que desconoce, ya por lo menos nos quedamos con saber eso de las rutas de atención y de que se puede hacer ya que uno desde acá no puede hacer más. Entonces esa ley debería ser socializada en todos los colegios, sobre todo a las orientadoras que nos quedamos sin saber qué hacer y lo que usted decía no todos son problemas de convivencia, hay violencias que no se pueden tomar como simples problemas de los chicos porque vea que de fondo hay más cosas.

Hallazgos relevantes: otros aspectos a considerar desde la voz de la investigadora, a la luz de las teorías y los conceptos:

Este ejercicio escritural fue un reto, ya que en ocasiones no es tan fácil escribir lo que se siente o piensa, por lo que tomó más tiempo del esperado. Afortunadamente, las escritoras que decidieron participar tuvieron toda la apertura y disposición para dejarse orientar. La escritura para las mujeres históricamente ha sido una forma de resistencia, pero también ha implicado un proceso de enfrentamiento constante con barreras sociales y culturales. Según Simone de Beauvoir (1949), 'las mujeres han sido condicionadas a ver su voz como una propiedad secundaria y, en consecuencia, escribir se convierte en un acto que requiere no solo de talento, sino también de una valentía radical frente a la opresión' (p. 220). Este acto de escribir no solo se enfrenta a la mirada patriarcal, sino que también está marcado por el desafío de crear un espacio propio en una cultura que ha subyugado y silenciado a las mujeres durante siglos. El miedo, las responsabilidades del hogar y la vergüenza son barreras significativas para que muchas mujeres se sientan incapaces de escribir y expresarse públicamente. Según Cixous (1975), "las mujeres han sido históricamente calladas, y su escritura ha sido, a menudo, silenciada por el miedo y por las estructuras sociales que las limitan en el espacio doméstico, lo que las obliga a mantener su creatividad y sus pensamientos dentro de los confines de la casa" (p. 93). Esta situación revela cómo las tareas del hogar y las expectativas sociales de género se convierten en obstáculos para el desarrollo personal y la participación activa en la escritura.

La necesidad de pensar en una Escuela posible para las niñas y mujeres no hace referencia a cambios en las normas o leyes de forma radical, si bien es necesaria, es muy complejo lograrlo y mientras esto ocurre, los cambios deben venir de quienes la integran, así que empezar por el rol que se ejerce, transformando las prácticas y las dinámicas de tensión y poder, tomar conciencia y propiciar estrategias diferentes es el camino a seguir. Por lo que es necesario

reconsiderar la educación de niñas y mujeres en términos de una escuela posible, que no se limita a un cambio radical de las leyes o normas, que, si bien es fundamental, resulta complejo de implementar. En su lugar, los cambios deben surgir de quienes forman parte de la escuela, comenzando por los roles que se ejercen dentro de ella. Como señala Freire (1997), "la educación no es una práctica neutra, y la praxis educativa debe ser entendida como una acción transformadora que involucra a todos los actores del proceso educativo, los cuales deben asumir sus responsabilidades, reflexionar sobre sus prácticas y, en consecuencia, modificar las dinámicas de poder que perpetúan la desigualdad" (p. 73). Este enfoque implica tomar conciencia de las estructuras de poder presentes en la educación y diseñar estrategias que promuevan una mayor equidad, un proceso que debe ser gradual, pero decidido. Hay posibilidades en la medida que se asuma la responsabilidad y corresponsabilidad de que más allá de estar inmersos en un sistema educativo, se tiene autonomía y desde allí se pueden hacer transformaciones importantes en la dinámica escolar.

Los diferentes actores educativos deben comprender que no porque siempre se haya hecho de cierta manera, está bien, cuestionar las prácticas y proponer nuevas formas genera posibilidades. La educación siempre ha sido un espacio de reflexión, pero pocas veces se cuestionan las prácticas y estructuras que se han venido implementando por generaciones. En este contexto, la escuela y los diferentes actores educativos (profesores, directivos, estudiantes, madres y padres) deben comprender que el hecho de que algo se haya hecho de una determinada manera durante mucho tiempo no necesariamente implica que esa forma sea la mejor. Es fundamental que los involucrados en el proceso educativo reconozcan la necesidad de cuestionar las prácticas tradicionales y abrir espacio a nuevas propuestas que respondan a las demandas sociales, culturales y de inclusión actuales. Al cuestionar lo establecido, se generan nuevas

posibilidades que pueden enriquecer el sistema educativo, adaptándolo mejor a los tiempos contemporáneos y a las necesidades de todos los estudiantes, especialmente de las niñas y mujeres que históricamente han sido marginadas o desatendidas por las estructuras educativas tradicionales.

El cuestionamiento de las prácticas no se trata de rechazar lo anterior, sino de buscar una educación más inclusiva, crítica y capaz de transformar las realidades de las comunidades. Como sostiene Freire (1970), “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (p. 41). De esta manera, la posibilidad de transformar la educación radica en el poder de cuestionar y, desde ahí, generar nuevas prácticas que promuevan la equidad, la justicia social y la participación activa de todos los actores en la construcción del conocimiento.

Hay una deuda enorme con las niñas y mujeres frente a la escucha y la credibilidad que se les da a su relato. En los discursos contemporáneos sobre el feminismo y la decolonialidad, una de las cuestiones clave es el reconocimiento de las voces y relatos de las mujeres, en particular de las niñas y mujeres que históricamente han sido marginadas. En este sentido, las teorías feministas y decoloniales destacan una deuda enorme que la sociedad tiene con estas mujeres, especialmente en lo que se refiere a la escucha activa y la credibilidad que se les otorga a sus relatos y experiencias. Como señala la filósofa feminista Silvia Federici (2004), “la experiencia de las mujeres, especialmente de las más pobres y racializadas, ha sido sistemáticamente deslegitimada y silenciada en los relatos dominantes sobre la historia y el presente” (p. 37). Esta marginalización se profundiza en el caso de las niñas, quienes, además de ser vistas como menos capaces de tener una voz propia, son objeto de violencia estructural que niega su capacidad de agencia y autodeterminación.

Desde la perspectiva decolonial, autores como María Lugones (2010) también nos invitan a pensar en las formas en que el colonialismo y el patriarcado se han entrelazado para despojar a las mujeres de su capacidad para narrar sus propias historias. Lugones afirma que "el colonialismo impuso una epistemología que niega la subjetividad de las mujeres no blancas y no europeas, dejando sus relatos fuera del campo de lo creíble" (p. 71). Así, las mujeres, especialmente aquellas que se encuentran en los márgenes de la sociedad, son despojadas de su derecho a ser escuchadas, siendo sus historias invalidas o consideradas como irrelevantes.

En el giro decolonial de la Escuela que se planteó se ofrece una herramienta crucial para replantear estas dinámicas de poder. Al rescatar las historias y saberes de las mujeres en sus propios términos, podemos contribuir a la construcción de una educación que no solo sea inclusiva, sino también transformadora. Este enfoque no solo valida la voz de las mujeres, sino que también desafía las estructuras de poder que han intentado invisibilizarlas durante siglos.

Es urgente que las instituciones educativas, y en particular las dirigidas a niñas y mujeres jóvenes, ofrezcan espacios donde sus relatos sean escuchados, validados y considerados como fuentes de conocimiento legítimas. Esto no solo implica un cambio en la pedagogía, sino también en las relaciones de poder que se juegan en el aula y en los espacios de formación, reconociendo que las voces de las mujeres jóvenes son fundamentales para el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

En definitiva, la visión que las escritoras tienen de la Escuela de las posibilidades no fue planteada desde acciones lejanas que disten de la realidad; es decir, la Escuela que sueñan se puede lograr en la medida que se cuente con el interés de materializarla; fue claro que no hablan de cambios profundos en la normatividad, lo proponen desde las prácticas. La Escuela de las Posibilidades no debe imaginarse como una utopía distante o una propuesta irrealizable, sino

como un horizonte alcanzable cuando se reconoce que la transformación educativa puede comenzar desde las prácticas cotidianas y no necesariamente desde reformas estructurales o normativas. En este sentido, Walsh (2017) señala que "la descolonización no se da solamente en las leyes o en los documentos, sino en las prácticas diarias, en la forma de relacionarse, de enseñar, de sentir, de pensar y de actuar" (p. 35). Esta mirada permite afirmar que las apuestas pedagógicas con perspectiva de género, narrativas y construcción e memoria pueden cobrar vida en los escenarios escolares si existe voluntad colectiva por hacerlas posibles, desde acciones concretas que respondan a la realidad vivida por niñas y mujeres.

Por último, comentar que, la publicación se encuentra en proceso de diagramación y se espera tenerla para el mes de abril, hay que decir que el libro recoge de manera fiel lo escrito por las niñas y madres participantes y no infiere en los resultados o conclusiones de la investigación ya que esta culminó al mismo tiempo que el escrito del libro.

Imagen 10. Portada del libro



Nota: Elaboración propia (2024) tomada de la portada del libro la Escuela de las posibilidades

Imagen 11 Contraportada del libro



Nota: Elaboración propia (2024) tomada de la contraportada del libro la Escuela de las posibilidades

Capítulo VIII. Conclusiones

Este capítulo es un capítulo de mi vida, no de mi vida como estudiante de Doctorado, sino como mujer, es el cierre de un proceso de investigación de muchos años llenos de tensiones, retos, encuentros y desencuentros, pero sobre todo amor, amar lo que se hace nos lleva a cuestionarnos permanentemente frente a la pertinencia, la objetividad con la que vamos construyendo nuestros procesos. Ese amor por momentos es visceral y eso lo hace doloroso, para mí no implicó ningún sacrificio, si me llevó apartarme por momentos, tomar distancia, para poder verlo de otro modo.

Me quedaría muchos más días con sus noches revisando cada línea, no es búsqueda de la perfección, sino de no equivocarme en lo que agencio a través de estas líneas; las personas que me conocen bien entienden mi pasión por este proceso; más que una tesis, es un proyecto de vida que de seguro si lo volviera a leer una vez más le quitaría o quizá le pondría, no porque le falte o le sobre, sino porque encuentro aquí las voces de mujeres, el eco de sus dolores, de sus luchas, incluida la mía, que se encuentran en un sólo sueño, sabiendo que es lo único que no nos pueden arrebatar, soñar con una Escuela que en lugar de excluirlas, las abrigue. Cuando me preguntan y ¿qué es la Escuela de las posibilidades? es todo si se quiere o a la vez es nada, porque puede ser tan utópica y tan lejana en la medida que las voluntades humanas sigan impávidas ante el dolor y el silencio de las niñas y mujeres. No podría haberlo hecho de otro modo, lo hice desde mi lugar de enunciación, desde lo que me atraviesa y me ha hecho frágil y la fragilidad en algún momento nos hace fuertes y es que nadie ha cambiado el mundo con su tesis, tampoco pretendía hacerlo, lo único que busqué en todo momento fue la coherencia, la seriedad y el amor por un proceso que llevó marcado en el alma, las violencias son un tinte indeleble que no destiñe, ni se borra; se queda para recordarnos que alguna vez estuvo ahí...

La investigación de manera general, luego de mucho divagar, me permitió plantear como propósito general, establecer los aportes de la Educación con perspectiva de género, las narrativas y la construcción de memoria en el abordaje de las Violencias Hacia las Mujeres en la Escuela como un escenario de posibilidades

Para cumplirlo, se trazó una ruta en tres propósitos específicos, el primero fue identificar las realidades y necesidades frente a las VHM y la Educación con perspectiva de género en un colegio público de Bogotá; para tales fines, durante el desarrollo de las fases 1 y 2 se identificó que la realidad del colegio está marcada por un escenario de violencias de todo tipo, que no son abordadas o acompañadas dentro o fuera de la Institución. De otro lado, hay una cultura machista que legitima y valida la violencia psicológica desconociendo que su impacto puede ser igual o mayor que cualquier otra, esto complejiza el dolor o el sufrimiento y afirma el silencio en las niñas que la padecen.

Adicionalmente, la indiferencia de algunos actores educativos hace que se validen diferentes violencias, haciendo parecer que la única responsabilidad que tienen es la de transmitir conocimientos; por lo que, algunas habilidades y competencias socioemocionales son muy escasas. por no decir que nulas, dentro de la comunidad educativa; la escucha y la empatía parecen estar sólo dentro del rol de la orientadora.

De otro lado, el desconocimiento conceptual, normativo y metodológico en el abordaje de VHM limita la toma de decisiones frente a las rutas de atención y prevención de violencias y perenne el silencio que las acompaña. Las relaciones, sobre todo de pareja, se desarrollan bajo modelos de poder y de roles estereotipados que pasan desapercibidas o se mantienen bajo el mito del amor romántico “me ama, me cuida” “me ama, me cela” y en esa medida se les culpa a las mujeres por “comportarse mal” y exacerbar la ira y el maltrato de su pareja.

Existe un currículo oculto, que perpetua las desigualdades, promueve la discriminación y el machismo. Los contenidos no evidencian las subjetividades en torno a la identidad de género, ni se incorporan referencias sobre otros elementos que la forman, como los estereotipos culturales, las relaciones de poder, el acceso diferencial a los recursos, los patrones de socialización.

El imperativo de igualdad entre hombres y mujeres no rebasa el discurso, no reconoce la diversidad pues no se problematizan los contenidos; es decir sólo se entiende por perspectiva de género temas de hombres y mujeres, desconociendo las diversidades sexuales y las realidades que enfrentan y hacen presencia en la Escuela

Hay una sentida necesidad por fortalecer y capacitar a funcionarios y docentes frente al sistema de alertas, y la forma como se hacen los reportes de violencias ante la SED, se abordan desde la ley 1620 de convivencia escolar. Debe darse un trabajo mancomunado de la Oficina de Convivencia Escolar, OCE, de la SED con la Secretaria Distrital de la Mujer y la inserción urgente de la Ley 1257 de 2008 para el abordaje de estas violencias en el establecimiento de responsabilidades interinstitucionales, rutas de atención con garantías de no revictimización.

En tal sentido, es necesario fortalecer el sistema de alertas con un módulo específico de VHM, que de inmediato vincule a la Secretaria Distrital de la Mujer.

Se deben abrir espacios en formación en perspectiva de género para las y los orientadores de las Instituciones Educativas, de manera que se brinde acompañamiento inmediato a las niñas y mujeres en la Escuela que enfrentan violencias de manera diferenciada.

Finalmente, frente a este propósito es necesario adelantar campañas permanentes de prevención hacia las VHM en el establecimiento de cero tolerancia hacia las violencias en la

Escuela ya que la naturalización de la violencia se traduce en expresiones o dichos populares que los han legitimado “calladitas se ven más bonitas” “sino es mía no es de nadie” “entre más les pegan, más se apegan” y esto se normaliza a tal punto que no les deja ser conscientes de las violencias que allí se esconden. Por supuesto, las instituciones Educativas no son ajenas a la construcción de significados que contribuyen a naturalizar estos tipos de violencia.

En cuanto al segundo propósito de la investigación de interpretar, a partir de las categorías de análisis, el impacto de las violencias que han sufrido las niñas y mujeres participantes a través de los recursos discursivos y las formas narrativas que utilizaron en los círculos de escucha, se encontró que el mayor impacto se encuentra en la afectación a su salud física y mental. Las niñas y mujeres que han sufrido violencias a muy temprana edad son vulnerables a enfermedades psiquiátricas como la ansiedad, la depresión, estrés postraumático; trastornos del sueño, insomnio, y problemas en la alimentación; ideación e intento suicida; el miedo que sienten permanente pueden desencadenar problemas crónicos en su salud física como la fibromialgia, cefaleas y migrañas; trastornos digestivos, cardíacos y afectaciones a su salud sexual y reproductiva, así como la pérdida o aumento de peso, que se resume en desorden metabólico y por supuesto enfermedades de transmisión sexual.

Todas estas situaciones se complejizan en la medida que no tienen un sistema de atención en salud primario y las que lo tienen encuentran muchas barreras para la atención como el tiempo, la distancia, el dinero para el desplazamiento y la tramitología, lo que conlleva a que no acudan a servicios de atención profesional.

Respecto al impacto en sus relaciones sociales, fue evidente que la rabia las acompaña en la forma como se relacionan, algunas llegaron a reconocer que es el mecanismo a través del cual se han liberado de la culpa o el dolor. Por lo que relacionarse con otras personas, confiar en ellas

y desarrollar vínculos les cuesta mucho, establecer amistades o relaciones de pareja les cuesta mucho. Se encontró que la mayoría de violencias son reincidentes, es decir, que van de generación en generación, por herencia, y esto se debe en gran medida a que los niños que fueron maltratados, abusados o que fueron testigos de violencia hacia sus madres, con facilidad se pueden convertir en maltratadores en sus relaciones de pareja o violentos en sus entornos sociales, ya que es el comportamiento que han interiorizado como natural en su proceso de socialización.

En otros casos, el aislamiento social y la pérdida de capacidad para el trabajo que llegan con situaciones de violencia traen consigo y de manera directa, una afectación en la economía de las mujeres, teniendo en cuenta que en los casos que hay hijos, casi siempre terminan solas asumiendo la crianza y la responsabilidad económica que esto conlleva. El consumo de sustancias psicoactivas, en la mayoría de los casos, se convierte en la forma como escapan de la realidad, la frustración, la soledad, el miedo y la culpa que viven en medio de situaciones de violencia.

Casi todas, por no decir que todas, las participantes pasaron de una a otra Institución Educativa, evadiendo situaciones de violencia que las llevaron a aislarse del contexto escolar aplazando por un buen tiempo, para algunos años, la culminación de sus estudios de bachillerato; esto limitó la posibilidad de conseguir un empleo en condiciones dignas y en general en el desarrollo de su proyecto de vida personal y profesional.

Otro aspecto importante se encuentra en la relación entre mujeres, bien sea de amistad o de pareja, esta investigación ratificó que la violencia no sólo es ejercida de hombres hacia mujeres; la violencia que se ejerce entre mujeres está sustentada en *dañar* a la otra, causar una afectación psicológica por su físico, la forma como se viste, por no cumplir con los mandatos

socialmente impuestos; denigrarla hasta desaparecerla, borrarla socialmente (aislamiento).

Ahora, si la violencia ejercida por hombres es legitimada, la que ocurre entre mujeres lo es mucho más, es aceptada como algo totalmente normal ya que es la forma “natural” como socializan las mujeres. Es visto de manera jocosa y se ha normalizado a tal punto que ver niñas tomadas por el cabello a la salida de los colegios o con su cara rasguñada, bajo la mirada y la ovación de los compañeros y compañeras es “divertido”, de hecho, se citan por redes sociales y hasta hacen apuestas. Una problemática que difícilmente es atendida por las autoridades institucionales, y lo preocupante de la situación es que siempre va en aumento, no en cifras, sino en el impacto que tiene para la niña víctima. Que por lo general termina sola y aislada o yéndose del Colegio por miedo o vergüenza.

El acuerpamiento, la sororidad y el tejer relaciones sanas entre niñas y mujeres, es un trabajo que se debe dar al interior de los colegios, mediado por adultos que aborden de frente la problemática a través de estrategias que les hagan ver que la otra niña no es su rival, es un sustento del patriarcado; no se puede seguir legitimando y naturalizando la violencia entre mujeres; algunas de las niñas participantes de esta investigación ingresaron al espacio de los talleres con rivalidades y diferencias entre ellas; escuchar sus historias de vida, reconocerse en su relato, un reflejo en la otra de su propia historia hace que asuman que no son enemigas y que la lucha no es entre ellas, sino contra el sistema patriarcal impuesto; seguramente no terminaron siendo las mejores amigas, no obstante, de alguna manera se mitigó la rivalidad con la que ingresaron porque lograron “mirarse” de otra manera.

Por último, frente a este propósito de la investigación, hay que decir que la violencia también tiene un impacto en la vida de los niños y hombres en los colegios, a los que se les ha impuesto socializar desde la fuerza, la hombría y el machismo; en la mayoría, como resultado de

lo que vivieron al interior de su núcleo familiar desde muy pequeños, por lo que deliberadamente en sus relaciones con niñas y mujeres no replican relaciones de poder y dominación, justificándose “en así me criaron”.

Con respecto al último propósito planteado en aras de fundamentar a partir del trabajo de campo un proceso de construcción de memoria colectiva en la Escuela frente a las VHM (acciones simbólicas y materiales) a partir de las narrativas emergentes; se logró un proceso de acuerpamiento alrededor de la palabra, darles sentido a las voces de las niñas y mujeres, traerlas para resignificar sus historias de vida.

Se sustentó teóricamente que hacer memoria es un proceso atravesado por el dolor, tejer las propias subjetividades, pasar el corazón por los recuerdos. Cada una de las niñas está atravesada por sus experiencias de vida en la Escuela, que se configuran en su memoria, y en algunas se alberga la violencia, el trauma por lo vivido, trauma que no fue acompañado o tramitado a tiempo. Durante este proceso además de sentirse acompañadas, el poder de la juntanza, encontraron mecanismos de afrontamiento en la voz de la otra que narraba su historia y que se reflejaba en la propia.

Entrelazar su historia con la de otras, tejerla de otro modo, les ayudó a comprender que nadie puede cambiar su historia y borrar lo sucedido porque siempre estará ahí en su memoria, para recordarles que alguna vez dolió y que por momentos puede volver a doler; una de las participantes dijo, tratando de parafrasearla, *“los recuerdos de lo que viví son como las heridas de mi cesárea, ya cicatrizaron, pero están ahí; siempre que las veo recuerdo que alguna vez dolieron y que ya no duelen igual al no ser que yo las oprima, ahí si duelen más”* (fragmento extraído textualmente del relato de una estudiante de 25 años participante de los círculos de escucha); cambiar el pasado no es posible, transformar su presente y futuro, sí.

Ahora bien, que las niñas y mujeres participantes a la fecha no hayan recibido acompañamiento para tramitar el dolor, el trauma y el impacto de las violencias vividas, no significa que no hayan resistido a las mismas; lo planteado desde la teoría evidencia que la búsqueda de dignidad, la que les fue arrebatada, y la autonomía, asumirse como dueñas de su historia, son formas de resistencia. Durante el proceso de círculos de escucha, sin que se les indicara, se fueron organizando entre ellas, algunas tomaron el liderazgo, se empezaron a movilizar en el acompañamiento a las niñas de otros grados para encontrar mecanismos, juntas, de afrontamiento y reparación, acción colectiva.

Dentro de las narrativas se extrapoló el dolor, el daño, el sufrimiento, sin embargo, la retórica no que quedó allí, las voces de las mujeres que resistieron a través de la digna rabia, por ejemplo. “*para nunca más volver a sufrir lo mismo*” les dio la fuerza para asumir que siempre hay posibilidades y que no es lo mismo resistir solas que hacerlo juntas, en colectivo. Un proceso poderoso de la construcción de memoria, no fue dejar de sentir dolor, más bien, sentirlo de otro modo; ya que la experiencia de las participantes no se centró en los hechos violentos, se podía caer en la revictimización. Lo importante, además del reconocimiento, fueron las acciones que les permitieron resistir.

La forma como se asumió la narrativa en la construcción de memoria colectiva, no se redujo únicamente a *memorias sufrientes o traumáticas*, las niñas y mujeres participantes dejaron ver que han sido protagonistas de distintas formas de resistencia que siguen disputando el campo de la memoria. Como se planteó desde la teoría las víctimas de violencia no son sólo *seres sufrientes*. De manera que hablar de la Escuela de las posibilidades, va más allá de un espacio físico o que se reduce a los cambios tácitos de la normativa que rige la Educación en Colombia, no porque no sea necesario, sino por lo complejo que puede llegar a ser. Este planteamiento se

sustentó en un primer momento desde la teoría y luego desde las voces de las niñas y mujeres participantes y por supuesto de la mía como investigadora.

Suena utópico, seguramente, porque el sistema bajo el cual se configura hoy la Escuela es patriarcal, androcéntrico y bajo un paradigma mecanicista. Modificar las estructuras jerárquicas del poder, no es tarea fácil, ya que repensar la Escuela significa abordarla de manera crítica en todos los sentidos, y es complejo porque ese interés no se encuentra en quienes hacemos la interactuamos con ella: directivos, docentes, estudiantes, madres y padres de familia, si bien no estamos conformes, no generamos acciones que la transformen, hemos asumido con total obediencia las órdenes de un sistema en el que las relaciones sociales se dan desde la jerarquía, el autoritarismo y esto en la mayoría de los casos es excluyente para las niñas y mujeres; además el currículo oculto y la palabra de las y los docentes deben ser asumidos como verdades absolutas e irrefutables, que aunque en sus prácticas traigan intrínseca una violencia simbólica del papel de la mujer en la historia, se aceptan como algo natural.

Desde estos planteamientos, entrar en el mundo de los sueños y las utopías, la hacen una Escuela de las imposibilidades. Por lo tanto, retomo, es tan utópico hablar de la Escuela de las posibilidades en la medida que siga presente la resistencia al cambio, seguir pensando que “para que hacerlo diferente, si hasta el momento se ha hecho así” de ahí la pasividad, estar impávidos ante la realidad de las otras, de las excluidas, de las de periferia seguirá haciendo de la Escuela un lugar que legitima violencias.

Mientras no nos quiten la magia de soñar, a quienes participamos de esta investigación, consideramos que, si es posible repensar la Escuela, además de necesario, y fueron las voces de algunos autores, las de las niñas y la propia quienes dejamos ver algunos elementos importantes planteados amplia y escuetamente en una publicación bajo ese mismo nombre, pero que se

resume en: un escenario en los que la voz de las niñas y mujeres sea tomada en cuenta, se nos deje de llamar locas o histéricas por plantear aquellos que nos incomoda o nos daña, y ante estas denuncias sociales se tomen las acciones necesarias para garantizar un desarrollo libre y autónomo. Revisar, las veces que sea necesario, de manera diferenciada los procesos de formación, no sólo en cuanto los contenidos y las temáticas, abolir el currículo oculto, también en las prácticas sobre todo aquellas que se centran en el cuerpo de las mujeres o que por el contrario lo desconocen por completo.

Asumir conscientemente que las “reglas de juego” para el acceso y permanencia en la Educación tengan garantías de equidad, y que no se permita de ninguna manera que ser niñas o mujeres nos siga poniendo frente a situaciones de acoso sexual. La instrumentalización e hipersexualización de los cuerpos de las niñas no se puede seguir permitiendo, ser acosadas para obtener mejores notas o méritos académicos debe ser denunciado y sancionado. Igualmente, es necesario reconocer que la violencia es más que una cuestión de género, se habló de la triple opresión, y lo narraron algunas de las niñas participantes que han sufrido violencias no sólo por ser mujeres, también las han sufrido por su raza, etnia y condición social. No es la misma violencia la que sufre una niña blanca o mestiza que la sufre una mujer racializada y empobrecida o de trabajo no remunerado.

Una Escuela que genera posibilidades, es aquella que está abierta al debate, a que se cuestionen de manera crítica las prácticas académicas y de convivencia que se desarrollan, la desobediencia epistémica permite que las niñas y niños tengan criterio, no asuman todo como verdades absolutas y a la hora de participar en ejercicios democráticos tengan la capacidad de elegir y elegir bien dentro de sus convicciones, no bajo las convicciones de los demás.

Colombia se declara un país pluriétnico y multicultural, no obstante, la negación a la

diferencia por lo que las otras personas piensan, sienten u opinen diferente es la base de casi todos los conflictos. Por lo tanto, los colegios deben ser escenarios para el reconocimiento de la riqueza cultural que convergen en ellos, y generar dinámicas para interactuar y generar aprendizajes desde allí, algunos estudiantes, niñas y niños, provenientes de otras zonas del país terminan mimetizando prácticas para esconder su acento, dialecto, modos y formas de vestir, al ser avergonzados o estigmatizados. Es que la apuesta intercultural no puede reducirse a “estar juntos” “compartir un espacio” se da en la medida que se interactúa e intercambia con esas otras culturas y se validan otras formas de conocimiento, de ser y estar.

No podría terminar sin decir que con esta investigación pude comprobar que hay muchos lugares en Colombia, algunos que tuve el privilegio de visitar, en los que ya se está implementando la Escuela de las posibilidades y esto sucede en aquellos espacios escolares en los que más allá del sistema Educativo impuesto, alguna maestra o maestro decidió hacerlo diferente, desobedecer; y esto no implicó desarrollar un proyecto, hacer una tesis o escribir un libro; lo están haciendo desde sus prácticas y su propia historia, entendieron que podían mitigar el dolor, el hambre (emocional), la desesperanza, la adversidad y el miedo, con amor, no desde el romanticismo, sino desde la necesidad de brindar algo más que conocimientos o cuadernos llenos de notas.

Tampoco estoy hablando de colegios atiborrados de elementos tecnológicos, de nada sirve la herramienta sino se modifican las prácticas, les hablé de Escuelitas de periferia, de comunidad, ubicadas en los lugares más apartados de Colombia, por ejemplo, la Institución Educativa Departamental San Javier, ubicada en el Caño Cuduyari en Mitú Vaupés, que se encuentra a cinco horas del casco urbano, tres de ellas en lancha; el Centro Educativo Rural San Luis de Chucarima en Norte de Santander, del municipio de Chitagá ubicado por trocha a cinco

horas de Pamplona Santander; y el Colegio Rural del Sur en Tunja Boyacá. En cada uno de estos lugares encontré que, a pesar de las complejas situaciones de acceso, recursos, presencia de actores armados y falta de oportunidades, hay una maestra o maestro que está generando otras formas de enseñar y las únicas herramientas que tiene es su amor, voluntad, entrega y la necesidad de brindarle a esas niñas y niños **posibilidades en medio de la adversidad**.

Finalmente, y con la intención de responder a la pregunta de investigación al respecto de ¿cuáles son los aportes de la Educación con perspectiva de género, las narrativas y la construcción de memoria en el abordaje de las Violencias Hacia las Mujeres en la Escuela como un escenario de posibilidades? Lo primero es que hablar de perspectiva de género en Colombia genera tensiones y esto se expuso ampliamente a lo largo del documento, una primera conclusión es la necesidad de tener claridades conceptuales y metodológicas de lo que implica la perspectiva y el enfoque de género; entre otras cosas, por la realidad que se vive en espacios escolares en los que además del desconocimiento, impera en los imaginarios de algunos directivos, docentes y familias la *ideología de género* que no es más que un artefacto retórico de los movimientos de derecha, la iglesia y algunas personas de clases privilegiadas de este país para deslegitimar la defensa de los derechos y diversidades sexuales de la comunidad LGBTIQ.

De manera que dar respuesta a la pregunta de investigación implicó acercarse a un concepto claro y aterrizado al contexto colombiano respecto a la perspectiva de género, y esto debido a la multiplicidad de conceptos y teorías que se han formulado; sin embargo desde algunas investigaciones se logró establecer que es la manera diferenciada para abordar las problemáticas de las mujeres en diferentes ámbitos, por lo que la perspectiva de género es una teoría que ha sido sustentada y promovida desde el feminismo. Mientras qué el enfoque de género son las acciones a través de la cuales se reivindican los Derechos de las mujeres desde esa

mirada diferenciada. En el ámbito de la Educación escolar es mucho más complejo hablar del tema, ya que, se asume que la perspectiva de género es la promoción de la homosexualidad de manera deliberada, y eso se afianza en la medida que se difunden falsas noticias, o cartillas con información distorsionada.

Teniendo estas claridades, se encontró entonces que la Educación con perspectiva de género permite abordar las problemáticas que viven las niñas y las mujeres en sus colegios de una manera diferenciada y que esto conjugado con un ejercicio de narrativas y construcción de memoria, cómo ya se mencionó, posibilitó romper pactos de silencio, tramitar el dolor y el miedo desde acciones de resistencia, generar acciones colectivas y movilizarse para que a otras no les pase lo mismo.

Un aporte muy importante de la perspectiva de género, del que ya se ha hablado, tiene que ver con la necesidad de abordar de manera crítica las relaciones de poder, poner sobre la mesa que, no se trata de a quienes se violenta más en las Escuelas, sino las razones que se entrecruzan en medio de estas; ya he dicho que va más allá de una mera cuestión de género. Asumir que esa mirada diferenciada es necesaria no sólo para analizar las problemáticas, también en la toma de decisiones, en las rutas de atención a seguir, en las responsabilidades de otras instituciones para que al no tener mayor poder en la acción inmediata por lo menos se pueda remitir o convocar el apoyo necesario, de modo que no se revictimice o exponga públicamente a las niñas, que terminan padeciendo un doble daño. Igualmente, la perspectiva de género acoge a las diversidades sexuales ya que no está supeditada sólo a mujeres, ni está dirigida exclusivamente al género femenino, acoge a las mujeres trans o lesbianas, en diferentes ámbitos como el educativo su compromiso es vital en resolver sus problemáticas bajo esta perspectiva.

Por último, La Escuela de las Posibilidades se constituye como un espacio pedagógico de resistencia y re-existencia que permite a las niñas y mujeres nombrarse, reconocerse y reconfigurar sus historias desde una mirada propia y colectiva. Al atreverse a hablar y escribir sobre sus vidas, desafían las lógicas tradicionales del silencio, la invisibilidad y la marginalidad que históricamente han atravesado sus experiencias. Este acto de narrarse se convierte en una forma de agencia y autodeterminación que no solo resignifica sus vivencias individuales, sino que también teje vínculos de solidaridad, empatía y reconocimiento entre ellas. Así, la escuela se transforma en un territorio de construcción simbólica donde la palabra propia tiene valor, donde la memoria no es una carga sino una posibilidad para pensarse y proyectarse juntas, desde un lugar de dignidad y poder. Además, la construcción de memoria permite que emerjan saberes encarnados, afectivos y contextuales que han sido históricamente deslegitimados. Al compartir sus historias, las niñas y mujeres crean un archivo vivo de experiencias que desborda el currículo tradicional y coloca en el centro sus voces, emociones y territorios. Este proceso pedagógico no solo posibilita una nueva forma de aprender y enseñar, sino que interpela las estructuras escolares desde una ética del cuidado, la escucha y la reciprocidad. La Escuela de las Posibilidades se presenta, así como una práctica transformadora que rompe con el silenciamiento estructural y ofrece herramientas para imaginar y construir otros futuros posibles para las niñas y sus comunidades.

En suma, una Educación que genera posibilidades, debe generar tensiones, incomodar y hacer ruido co-crear otras realidades y desaprender esas prácticas bajo las cuales se ha enseñado a lo largo de la historia. Esa Escuela ya habita en mí, y la inspiraron algunos maestros y maestras, pero la tejimos juntas con nuestros sueños e ilusiones, Gracias niñas y mujeres por soñar conmigo ...

Referencias Bibliográficas

- Ackerly, B. (2001). *Political Theory and Feminist Social Criticism*. Cambridge University Press.
- Alayón, D., y Ramírez, L. (2020). *Memoria, violencia y mujer. Análisis de tres narrativas sobre la violencia en Colombia: los escogidos de Patricia Nieto. Mampuján: día de llanto, 11 de marzo de 2000, desplazamiento y Ma Jende, Mi Prieto del colectivo de tejedoras de Mampuján y mañana no*. Universidad Javeriana, Maestría en Literatura.
- Álvarez, N. (2020). *El podcast como herramienta comunicativa digital en la educación*. Universidad Cooperativa de Colombia. UCC
- Amézquita, L., y Trimiño, C. (2020). Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de género y la interseccionalidad. *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia*.
- Amorós, C. (1994). Violencia contra la mujer y pactos patriarcales. Virgina Maquieira y Cristina Sánchez (Comps.), *Violencia y sociedad patriarcal*, Madrid.
- Amorós, C. (2000) «Feminismo y filosofía». Editorial Síntesis. Madrid, España. • Amorós, Celia (2000) «Feminismo igualdad y diferencia». *En Colección Libros del PUEG, UNAM, México*.
- Amorós, C. y De Miguel A. (Eds.). (2013). Teoría feminista: De la Ilustración a la Globalización de los debates sobre el género al multiculturalismo». *Volumen 3. Minerva ediciones. Colección: Estudios sobre la mujer*.
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Grupo de investigación Ética y Política. Universidad Autónoma de Manizales*.
- Angulo, N. (2018). Habitar el cuerpo. Etnografía feminista desde los cuerpos de mujeres de San Basilio de Palenque. *Revista Corpo-grafías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 5(5), p-p 42-57 / ISSN 2390-0288.
- Arroyo, A. y Zúñiga, A. (2022). Descolonizando el cuerpo: conversaciones con mujeres jóvenes indígenas emberas. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(22), 75-95.
- Augé, M. (1998) *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Avendaño, M. (2023). Intervenir o acompañar-nos: claves teóricas, metodológicas y ético-políticas para un proceso de acompañamiento psicosocial feminista con mujeres rurales víctimas/sobrevivientes del conflicto armado colombiano que residen en el Cañón de la Llorona. Universidad de Antioquia, Pp. 1-181.

- Barbosa T., A. Cabezas., A. T., Serrano W. L. y Valbuena L. (2022). Feminismo decolonial: Un acercamiento a expresiones organizativas de mujeres en Colombia: An approach to organizational expressions of women in Colombia. *Revista Trabajo Social*, (31-32), 107–125
- Beauvoir, S. (1949). «*El segundo sexo*». Siglo Veinte. Buenos Aires.
- Beauvoir, S. (1992) *El segundo sexo*, vol. I. Los hechos y los mitos, México, Alianza Editorial.
- Benjamín, W. (1991). *El narrador*, Madrid: Taurus
- Benjamin, W. (2001). *Tesis sobre el concepto de historia*. Ediciones Akal.
- Bernal, A. (2020). *Género y políticas públicas en Colombia: Avances y desafíos*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Bernal, D., y Ospina, G. (2020). *Perspectiva de género en la investigación educativa en Colombia: una revisión crítica*. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 113-132.
- Blair, E. (2004). Mucha sangre y poco sentido: la masacre. Por un análisis antropológico de la violencia. *Boletín de antropología Universidad de Antioquia*, 18(35), 165-184.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, (32), 9-33.
- Boira Sarto, S. J., Pabón, K., & Paredes, L. (2015). Violencia de género, maltratadores y derechos humanos: situación actual y retos de futuro en España y Ecuador (*No. ART-2015-92193*).
- Bolívar, A; Domingo, J.; Fernández, M. (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. *Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.
- Bourdieu P. (1997). *La distinción, razones prácticas. Una teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama, Colección Argumentos.
- Brito, S., Basualto, I., & Posada, M. (2021). Femicidio y violencia de género. Percepciones de mujeres chilenas estudiantes de educación superior. *Rumbos TS, año XVI, N° 25*, Pp. 41-77.
- Brunet, I. (2008). La perspectiva de género. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias. Asociación Castellano Manchega de Sociología*. Núm. 9, Pp. 15-36.
- Buber, M. (1992). *El camino del hombre*. Ediciones Sígueme.

- Burbano, J. (2017). El feminismo en disputa: Butler y Nussbaum frente al feminismo. *Universidad Colegio mayor Nuestra Señora del Rosario*. .
- Butler, J. (2007). *El Género en Disputa: El Feminismo y la Subversión de la Identidad*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Castellanos, V. (2021). Violencia contra la mujer, contruyendo su dignidad. Lo jurídico, psicológico y laboral. *Revista Investigación y Negocios*, 14(24), 41-52.
- Castillo, E. (2008). Femicidio: Mujeres que Mueren por Violencia Intrafamiliar en Colombia: *Estudio de Casos en cinco Ciudades del País*.
- Castro S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro, N. (2016). La escuela: un horizonte posible para prevenir las violencias hacia las mujeres. *Universidad de San Buenaventura, Maestría en Educación y Desarrollo Humano*.
- Cely, F. (2019). Memorias corporizadas y credibilidad en mujeres víctimas de violencia. Posibilidades de resignificación y reparación. *Ideas y Valores*, 68(Sup. n.º 5), 21-38.
- Centro Nacional de Memoria Histórica y Fundación Prolongar (2017), *Reconstruir y recordar desde la memoria corporal*. Guía metodológica, CNMH, Bogotá.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. CNMH. (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), *Memoria histórica con víctimas de violencia sexual: aproximación conceptual y metodológica*, CNMH, Bogotá.
- CEPAL. (2016). *Guía metodológica para la transversalización del enfoque de género en proyectos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL. (2019). Poner fin a la violencia contra las mujeres y niñas y al femicidio o feminicidio. Reto clave para la construcción de una sociedad del cuidado. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*.
- Cerqueira, T. (s.f). *Educación y violencia contra las mujeres en Brasil: un breve relato de experiencias*. II jornadas de cooperación educativa sobre mujeres, paz y educación.
- Chantefort P. y Scherbosky, F. (2020). La perspectiva de género en la formación docente. Un espacio de des/encuentro. *Revista Zona Franca- Centro de estudios interdisciplinario*

- sobre las mujeres (CEIM)- Maestría poder y sociedad desde la problemática de género (MG).
- Cixous, H. (1975). *The Laugh of the Medusa*. Signs: Journal of Women in Culture and Society, 1(4), 875-893.
- Clacso. (2015). *Investigación educativa, abriendo puertas al conocimiento*.
- Colmenares A.; Piñero M., (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
- Comisión Económica para América Latina. (2019). *Observatorio de igualdad de género de América Latina y el Caribe*.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. De los Derechos Humanos, D. U. (2006). *Declaración Universal de los Derechos humanos*.
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (2017). *Observaciones finales sobre el noveno informe periódico de Colombia*. Naciones Unidas.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Presidencia de la República. Bogotá: Impreandes.
- Colprensa. (22 de noviembre de 2022). RTVC.
- Colciencias. (2017). *Documento de Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación N° 1501*. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. Colciencias.
- Córdoba, A., & Ila, P. (2021). Violencias contra las mujeres en Colombia Violencias común e intrafamiliar en la pandemia del covid-19 y en el conflicto armado interno. *Ideas verdes, Análisis político*. Vól. 39.
- Cortés, C., (2015), Memorias, violencias, cotidianidades y reconfiguraciones temporales en cuerpos femeninos. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, Vol. 10, N° 1, página 79-94.
- Cosci, L. (2011). Caminos de rememoración. La memoria y la construcción del conocimiento histórico en la hermenéutica Paul Ricoeur. *Cifra*, 6, pp. 29-40.
- Cumes, A. (2009). *Multiculturalismo, género y feminismos: mujeres diversas, luchas complejas*. Participación y políticas de mujeres indígenas en América Latina.
- Cumes, A. (2012). La indígena como sujeto político: Racismo, colonialismo y patriarcado en Guatemala. En J. A. Martínez (Ed.), *Debates y combates: Por un feminismo del 99%* (pp.

- 125–147). Guatemala: FyG Editores.
- Curiel, O. (2007). “La Crítica Poscolonial desde las Prácticas Políticas del Feminismo Antirracista”, en: *Colonialidad y Biopolítica en América Latina. Revista NOMADAS. No. 26. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Universidad Central. Bogotá.*
- Curiel, O. (2009). *Descolonizando El Feminismo: Una Perspectiva Desde América Latina y el Caribe. Grupo Latinoamericano de Estudios Formación y Acción Feminista (GLEFAS) y el Instituto de Género de la Universidad de Buenos Aires.*
- Curiel, O. (2013). *La nación heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación.* Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Curiel, O., y Espinosa, Y. (2021). *Tejiendo decolonialidades desde Abya Yala: Género, raza y colonialidad.* CLACSO.
- Defensoría del Pueblo. (2023). *Informe defensorial sobre violencia sexual en entornos escolares.* Bogotá: Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gov.co/es/nube/noticias/10365>
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Política pública para la equidad de género de las mujeres: CONPES 4080.*
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1996). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia.* Editorial Pre-Textos.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- De Zubiría, S. (2018). *La educación en Colombia: entre la reforma y la revolución.* Bogotá: Editorial Magisterio.
- Díaz, D. (2023). *Colombia declara la emergencia por las violencias de género.* El País. Violencias de género en Colombia.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación Vol. II: Arquitectónica.* Madrid, Trotta.
- El País. (2025, 26 de abril). Un video del crimen, un policía asesino y las advertencias previas: el feminicidio de Yesica Chávez. <https://elpais.com/america-colombia/2025-04-26/un-video-del-crimen-un-policia-asesino-y-las-advertencias-previas-el-feminicidio-de-yesica-chavez-conmociona-a-bogota.html>
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Morata. España
- Elliott, J. (2000). *La Investigación-acción en educación.* Morata. España.
- Erikson, E. H. (1958). *Young Man Luther: A Study in Psychoanalysis and History.* New York:

- W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. (1968-1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Erickson, F. (1997) *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1997. p. 203-247.
- Espinosa, Y., Gómez, D., y Ochoa, M. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Universidad del Cauca.
- Espinosa, F. (2023). *Memorias en resistencia el campo de la memoria y la acción colectiva en Colombia*. Centro Nacional de Memoria Histórica, Pp.1-32.
- Estrada, R. (2015). El cuerpo como territorio de la guerra: efectos micro políticos del conflicto armado en Colombia. *Historia Oral*, 18(1), 35-61.
- Federici, S. (2004). *El patriarcado del salario: Críticas feministas al capitalismo patriarcal*. Editorial Traficantes de Sueños.
- Federici, S. (2012). *Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Editorial Traficantes de Sueños.
- Fernández, A. (2019). Violencia hacia las mujeres en el lenguaje: género gramatical, estereotipos y narrativas. *SÉMATA, Ciencias Sociales e Humanidades*, vol. 31., Pp. 129-147.
- Fernández, J., Salamanca, G., y Velandia, M. (2020). *Aporte de los procesos de memoria histórica a la resiliencia en mujeres víctimas del conflicto armado en Medellín del Ariari, El Castillo Meta*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Escuela de ciencias sociales, artes y humanidades ECSAH.
- Ferreira, M. (2019). Género y Feminismo. Una aproximación. *Gacetas políticas*.
- Freeman, M. (2014). *La narrativa como forma de conocimiento: Escuchar, interpretar y transformar relatos*. Editorial Gedisa.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Friedan, B. (1974), *La mística de la feminidad*, Madrid, Ediciones Júcar
- Fiinol, M., y Vera, J. (2020.). *Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico*. Instituto Superior Tecnológico ATLANTIC.
- Fiscalía General de la Nación. (12 de julio de 2024). *La Fiscalía crea una unidad especial para los delitos cometidos hacia niñas, niños y adolescentes ¿De qué se trata?* Obtenido de

- Aldeas Infantiles SOS.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2015). *Educación para Todos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.*
- Foucault, M. (1988). *Sujeto y poder*. Revista Mexicana de Sociología. 50 (3) pp. 3-20.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975)
- Foucault, M., (2000), *Defender la sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Gamba, S. (2008). Feminismo: historia y corrientes. *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*.
- Galtung, J. (2003): *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, Guernika Gogoratu.
- García, M. (2019). *Violencia y salud mental: Un enfoque integral*. Editorial Universitaria.
- García, L. y Morales, T. (2020). *La narrativa de las mujeres sobrevivientes: Círculos de escucha como herramienta de empoderamiento*. Editorial Feminismo Vivo.
- García, M. (2021). Anónimo era una mujer. *Arte y políticas de identidad*, pp.132-147.
- García, J., Hernández, C., y López, D. (2022). Narrativas sobre violencia hacia las mujeres desde una perspectiva de género. *Universidad Autónoma del Estado de México, México, Contribuciones desde Coatepec*, núm. 37.
- Garriga, R. (2013). *Círculos de escucha: Una metodología para la construcción del diálogo y la paz*. Editorial Gedisa.
- Garzón, A. M., Pinzón, S. C., Roa, S., y Torres, D. R. (2023). “Tenía que ser mujer”: *Perspectiva de Género y Derechos en las violencias de pareja en Bogotá-Colombia. Prospectiva*. Revista de Trabajo Social e intervención social,
- Gaulejac, V, & Silva H. (2002). Memoria e historicidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(2), 31-46.
- Gergen, K. (2009). *La narrativa como práctica social: Una visión del mundo en proceso*. Editorial Gedisa.
- Glosario de conceptos para la transversalización del enfoque de género (2014). *Proyecto de*

- transversalización del enfoque de género al interior de la administración municipal. Secretaria de las Mujeres Subsecretaria de Transversalización. Soy Mujer Yo Decido. Alcaldía de Medellín.*
- Goffman, E. (1978) *ritual de la interacción*. Biblioteca de Ciencias Sociales.
- González, M. (2017). Género y educación en Colombia: entre lo normativo y lo posible. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 81–95.
- González, M. (2019). *Narrativas de mujeres activistas: participación y transformación entre lo personal y lo político*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- González, M. (2022). La hipersexualización del cuerpo de la mujer en las campañas de influencer marketing el caso ‘Yate’. *Univrsidad de Barcelona*.
- Gómez, D. (2011) Feminismo y modernidad/colonialidad: entre retos de mundos posibles y otras palabras. *Revista en Otras Palabras. Mujeres, historias y memorias*.
- Grosz, E. (2001). *Cuerpo y género: el cuerpo como texto y como lugar de resistencia*. Editorial de la Mujer.
- Grande, V. (2019). La hipersexualización femenina en los medios de comunicación como escaparate de belleza y éxito. *Universitat de Girona. G. Communication Papers. Vol.8 – No16*, pp. 21/32.
- Guajardo, G. & Cenitagoya, V. (Eds.) (2017). *Femicidio y suicidio de mujeres por razones de género. Desafíos y aprendizajes en la Cooperación Sur-Sur en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: FLACSO-Chile.
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS • Segunda época • No 44 S*, pp. 165-179.
- Guzmán, A. Revelación del cuerpo. (2016) *La elocuencia del gesto / Adriana Guzmán*. -- México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2016. Colección Etnología y Antropología Social. Serie Logos.
- Guzmán, A. (2019). *Descolonizar la memoria, descolonizar la memoria*. Tarpuna Muya.
- Harding, S. (1993). *Rethinking standpoint epistemology: What is "strong objectivity"?* In L. Alcoff & E. Potter (Eds.), *Feminist epistemologies* (pp. 49-82). Routledge.
- Hernández, S. y López, A. (2018). *Escucha activa y sanación en espacios de mujeres víctimas de violencia*. *Revista de Psicología Social*, 40(2), 70-85.

- Idrobo, M. (2023). *Casos de abuso sexual en los colegios del país siguen en aumento*. Radio Nacional de Colombia.
- Ila , P., y Dueñas, T. (2015). *La inclusión de las voces de los niños, niñas y adolescentes en la reconstrucción de memoria histórica*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica .
- Infobae. (2022). *Por casos de violencia sexual en colegios de Bogotá, se han abierto 154 procesos en contra de docentes*. Infobae.
- Inmujeres (Instituto Nacional de las Mujeres) (2020). *Violencia contra las mujeres. Indicadores básicos en tiempos de pandemia*.
- Instituto Nacional de Salud. (08 de junio de 2024). *INS*. Obtenido de <https://www.ins.gov.co/Noticias/Paginas/75,6-de-los-casos-registrados-por-violencia-de-g%C3%A9nero-en-2024-son-contra-mujeres.aspx>
- Jelin, E. (2021). *Seminario de Memoria y Cultura: conferencia de la Dra. Elizabeth Jelin [archivo de video]*. YouTube. Seminario memoria.
- Jiménez , M. (2018). Yo soy tú, tú eres todos. Somos letras vivas en movimiento: un acercamiento lúdico infantil en perspectiva de género. *Revista en Educación*.
- Jiménez, C. (2019). Feminismos y violencias escolares: una mirada desde las niñas. *Cuadernos de Educación y Género*, 4(2), 23–38.
- Jimeno, M. 2015. Crímenes de pasión en la prensa colombiana. En: Max Hering y Nelson Rojas. *Microhistorias de la transgresión*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario, Universidad Cooperativa de Colombia.
- Kauffman, M. (1997). *Las experiencias contradictorias de poder entre los hombres». En: Masculinidades, poder y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de los magos No. 24. Isis Internacional.
- Krug E, Dahlberg L, Mercy J, Zwi A, & Lozano R (Eds.). (2002). *World report on violence and health*.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. Routledge.
- Lagarde y de los Ríos, M. (1996). *El género, fragmento literal: la perspectiva de género. Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. (pp. 13-38). Madrid: Horas y Horas.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.

- Lagarde, M. (2006). *El feminicidio, delito contra la humanidad, feminicidio, historia, justicia y derecho*. República Mexicana: LIX Legislatura.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas* (2.^a ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres*. México: Siglo XXI.
- Lamas, M. (1996). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG Porrúa.
- Lamus, D. (2016). Violencias y crímenes de odio contra las mujeres. *Red de mujeres*.
- Largo, J. (25 de abril de 2025). *Colegios públicos concentran la mayoría de casos de violencia sexual infantil en Bogotá: estas son las localidades con más reportes*. Obtenido de Infobae.
- Lewin y otros. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). *La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos*. (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Ley 115. (1994). *Ley General de Educación en Colombia*.
- Ley 1257 (04, diciembre, 2008). Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial. Bogotá D. C.
- Ley 1761 (06, julio, 2015). Por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones. (Rosa Elvira Cely). Diario Oficial. Bogotá D. C.
- Lievano, F. (2022). Currículo oculto como herramienta política y social. *Universidad Militar Nueva Granada*.
- Lledó E. (2007): *De llengua, diferència i context*. Barcelona, Institut Català de les Dones.
- López, P. (2002). Mujer, violencia y medios de comunicación. *Instituto Oficial de Radio y Televisión. RTVE*.
- López, F. (2017). *Perspectivas de género en la educación: Talleres como herramienta de prevención de la violencia*. Revista de Estudios de Género, 23(2), 135-146.
- López, C. (2023). *¿No es un crimen pasional, es un feminicidio!: Experiencia de las víctimas con el Estado colombiano*. Universidad Nacional de Colombia.
- Lozano, B. (2010). El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas. Aportes a

- un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. *Revista La Manzana de la discordia*.
- Lugones, M. (2008). The coloniality of gender. *Worlds & Knowledges Otherwise*, Spring, 1–17.
- Lugones, M. (2010). Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, 25(4), 742–759.
- Lugones, M. (2011). *Hacia un feminismo descolonial*. Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.
- Lykke, N. (2015). *Feminist studies: A guide to intersectional theories, methodologies, and practices*. Palgrave Macmillan
- Macías, R. (2020). Historia de vida. Reflexiones teóricas y metodológicas. *Didáctica y Educación*.
- Maldonado, N. (2007b). Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial. *Nómadas* (26), 186-195.
- Márquez, F. (2023). *Es tiempo de dignidad: Memorias, luchas y esperanza*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Marrero P., Gretel. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, vol. 43, núm. 2, 2019 Universidad de Costa Rica.
- Martín de Mauro, M. (2016). *Materialidad y cuerpo sexuado en Judith Butler y Paul B. Preciado*. Barcelona: Egales.
- Martínez, C., Solís, D. (2021). El entramado de la violencia simbólica. Convergencias teóricas entre la dominación masculina de Pierre Bourdieu y el mandato de masculinidad de Rita Segato. *TLA-MELAU*.
- Mazuera, A., Mazuera, P., y Mahecha, G. (2021). Narratives of gender violence in students of the Universidad Libre, Bogotá Campus: concepts, attitudes and social practices. *Revista IUSTA*, núm. 55.
- Mazzucchelli, N., Reyes-Espejo, M. y Íñiguez-Rueda, I. (2021). Bordando narrativas de resistencia: Prácticas y experiencias de mujeres mayores activistas. *Polis Revista Latinoamericana*, 20 (60), 9-27.
- Medina, M. C. y Mosquera, M. (2019). *No murió, la mataron: análisis del cubrimiento de feminicidio y violencia de género del diario El Tiempo*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/46884>
- Menéndez, M. I. (2010). Representación mediática de la violencia de género. Análisis de la prensa balear 2004- 2008. Palma de Mallorca, España: Edicions Universitat de les Illes

Balears.

- Mignolo, W. (1995). *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. University of Michigan Press.
- Mignolo, W. (1999). Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. *Princeton University Press*.
- Mignolo, W. (2002). Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica. En: C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino* (pp. 230-237). Quito: Abya-Yala.
- Mignolo, W. D. (2003). *El lado oscuro del Renacimiento: La colonización del saber, el eurocentrismo y la modernidad*. Anthropos.
- Mignolo, W. (2005). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En: E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Mignolo, W. D. (2005). *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: S. Castro y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. D. (2007). *Del giro lingüístico al giro decolonial: una lectura desde la frontera*. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 45-89). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. D. (2013). *La opción decolonial: descolonización del saber, descolonización del ser*. En W. Mignolo & C. Walsh, *Epistemologías del Sur* (pp. 49-84). Bogotá: Universidad del Cauca.
- Mignolo, W. (2013). *De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar decolonial*. Quito.

- Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad* (Antología, 1999-2014). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). CIDOB, pp. 1-512.
- Miller, R. 2000. *Researching Life Stories and Family Histories*. Londres, Sage.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Guía para la prevención y atención de la violencia sexual en las instituciones educativas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Orientaciones para la incorporación del enfoque de género en la educación*. Bogotá: MEN.
- Montanaro, A. (2017). *Una mirada al feminismo decolonial en América Latina*.
- Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Intervención Psicosocial*, 2006, Vol. 15 N.º 2 Págs. 167-180. ISSN: 1132-0559.
- Montoya., M. (2009) Joan W. Scott, Género e historia, México, Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008, *Revista Historia y Sociedad*, núm. 17, julio-diciembre, 2009, pp. 253-257 Universidad Nacional de Colombia Medellín, Colombia
- Montoya, D. (2017). *Impunidad y efectividad Ley 1761 de 2015, en protección de los derechos de mujeres víctimas de violencia de pareja, tentativa de feminicidio yfeminicidio en Bogotá (periodo comprendido entre 2015 y 2016)*. UPTC.
- Muñiz , L. (2016). El «lugar de enunciación»: sobre la realidad de la interpretación histórica. *Euphyía número10, Vól. :18* .
- Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Clacso Argentina, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Nates, M. (2017). *Narrar con hilos: la memoria y la narrativa como herramientas de sanación a través del tejido*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Nieto, Jaime. 2011. *Resistencia social en Colombia: entre guerra y neoliberalismo*. Observatorio Social de América Latina 30: 125-42.
- Niño, N. (2019). *Perspectiva y enfoque de género: herramienta para la toma de decisión judicial*. Temas Socio-Jurídicos, 38(77), pp. 11-28.
- Noreña, P. (2019). Narración sobre la travesía que enfrentan las mujeres víctimas de violencia de género en su lucha por obtener justicia: Desafíos, aliados, protagonistas e historias presentes en el estudio de caso de una sobreviviente. *Universidad Santo Tomás*.

- Nosei, C. (2007). *La escuela como espacio de posibilidad. El quiebre de las 'biografías anticipadas'*. EDUNLPam.
- Noticias RCN. (2023). Noticias RCN NET. *Tres feminicidios en Colombia durante día de la madre*.
- Nussbaum, Martha (2002). *Las Mujeres y el Desarrollo Humano, el Enfoque de las Capacidades*. Editorial: Herder.
- OCDE (2015). *ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. París: PISA, OECD Publishing.
- ONU Mujeres (2015). *Poner fin a la violencia contra las mujeres de Beijing* Platform for Action Turns 20.
- Observatorio Feminicidios Colombia. (2022). *Informe anual. Vivas nos queremos paren la guerra contra las mujeres*. Red feminista antimilitarista.
- Observatorio feminicidios Colombia. (2024). *Vivas nos queremos paren la guerra contra las mujeres*. Bogotá: Republicanas populares.
- OECD. (2023). *Igualdad de género en Colombia: Hacia una mejor distribución del trabajo remunerado y no remunerado*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/82e9b4e2-es>
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Violencia contra las mujeres. Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud*.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Prevención de la violencia en la escuela, manual práctico*.
- Ortega, R. (2012). *Violencia escolar: cómo intervenir en los centros educativos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ortega, A. (2019). *Prevención de la violencia de género en el ámbito escolar: Impacto de los programas educativos*. Revista Internacional de Pedagogía, 41(4), 52-60.
- Ortega, G. (2020). *Narrativas autobiográficas de violencias de género en mujeres jóvenes. Relatos para una educación emancipadora desde la perspectiva de género interseccional*. Universidad de Valparaíso Chile.
- Padilla, A., y Bermúdez, A. (2016). *Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano*. Revista Colombiana de Educación, (71), 219-251.

- Palacios, N. (2017) Memoria y violencia: un recorrido por algunas reflexiones y perspectivas Civilizar. *Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 17, núm. 32, pp. 209-227.
- Palomar, A. (2023). Un breve recorrido por la historia del feminismo . *Historia National Geographic*.
- Páramo, M. (2009). Adolescencia y psicoterapia: análisis de significados a través de grupos de discusión. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Parra, M. (2021). *Saberes contruidos por las voces de mujeres sobre la educación especial una mirada desde las epistemologías del sur*. Universidad Santo Tomás. Doctorado en Educación, Pp. 1-210.
- Park, P. (1990). *Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). *La Investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos*. (p.135- 174). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Pascual, F. A. (2016). Sobre el mito del amor romántico. Amores cinematográficos y educación. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 10 (2016) marco, 63-78
- Paz, A. (2011). El proyecto descolonial en Enrique Dussel y Walter Mignolo: hacia una epistemología otra de las Ciencias Sociales en América Latina. *Epistemología y descolonización*. Año 5, núm. 10.
- Pérez, E. (2017). *Redes de apoyo y sororidad: La experiencia de las mujeres en círculos de escucha*. Ediciones Feministas.
- Pérez, S., y Mendoza, A. (2021). Ausencias e inconsistencias en los estudios sobre violencia escolar en Colombia: una revisión documental. *Revista Colombiana de Investigación Educativa*, 21(2), 56–77.
- Piper, I. y Calveiro P. (2019). *Memorias colectivas, derechos humanos y resistencia Confesiones* YouTube. CLACSO TV.
- Piper, I. y Fernández, R. (2013). *Psicología Social de la Memoria: Espacios y Políticas del Recuerdo*. Copyright 2013
- Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género Alcaldía de Bogotá (2014-2024).
- Pornography Industry Revenue Statistics (2016)
- Posada, D. 2019. La emergencia de la ideología de género en Colombia: preferir un hijo muerto

- que marica. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 14 (2): 75-101.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232.
- Quintero, M. (2018). Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación. *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, pp.1-165.
- Quiroga, E. y Medina, C. (2015). *La violencia de género en la escuela: Análisis y propuestas para su abordaje*. Revista de Educación y Género, 17(2), 75-89.
- Ramírez, A. (2017). Cuerpos en escena. Materialidad y cuerpo sexuado en Judith Butler y Paul B. Preciado de Martín A. De Mauro Rucovsky. Iconos. Revista de Ciencias Sociales, Núm. 17, pp. 217-231.
- Ramírez, Y. (2017). *Perspectiva de género en la escuela: un aporte a la construcción de ciudadanía desde la diferencia*. Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramos, N. (2019). Narrativas de maestras: un ejercicio de hacer visible discriminación y prácticas sexistas en la educación. *Estudios de Género: feminismos y temas emergentes: Vol. 10*.
- Rebollo, M., Piedra, J., Sala, A., Sabuco, A., Saavedra, J., & Bascón, M. (2012). La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358.
- Red Nacional de Mujeres (2018). *Análisis de la Ley 1257 de 2008 en sus diez años de implementación*.
- Reina, S. (diciembre de 2021). La violencia contra las mujeres y las niñas en el entorno escolar. *Feminismo INC*.
- Ribeiro, D. (2020). *Lugar de enunciación: Feminismos plurales*. Traducción Pereira Da Encarnação, Aline. Ediciones ambulantes SC.
- Ricoeur, P. (1975). *Hermenéutica y estructuralismo*. Buenos Aires: La Aurora, 1975.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado* (C. Solís, Trad.). Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta.
- Ricoeur, P. 2004. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Rincón, A., Romero, V., & Calderón, A. (2022). *Narrar para no olvidar: memoria y movimientos de mujeres y feministas*. Feminismos, memoria y resistencia en América Latina.
- Ripamonti, P., & Boggia, A. (2023). *Contar la experiencia, narrativas pedagógicas en contextos de formación docente*. Mendoza: Editorial de la Dirección General de Escuelas, Mendoza, Argentina.
- Rivera, M. (2017). Tejer y resistir. Etnografías audiovisuales y narrativas textiles. *Universitas*, XV (27), pp. 139- 160.
- Rivero, A. (2014). La violencia contra las mujeres una forma de tortura. Instituto Nacional de las Mujeres. Comunicado de prensa No1.
- Rodríguez, J. (2019). *Reconfiguración del pasado: La historia de vida como herramienta terapéutica*. Editorial Transformaciones.
- Rodríguez, A. (2020) La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento. *Sophia* 16(2) 183-195.
- Rodríguez, K. (2021). *Cuerpo, sujeto y violencia desde las narrativas y la experiencia de mujeres estudiantes*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, K. (2021). El feminicidio: un análisis desde el fin preventivo general del derecho penal. *Universidad Nacional de Colombia*, Pp: 1-110.
- Rodríguez, N. (2021). *El cuerpo femenino como campo de batalla: reflexiones a la luz del caso 01 de la JEP*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Rosa, A. y Valsiner, J. (2018). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruíz, B. (2021). Women in education: social inequalities beyond gender. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, vol. 53, núm. 98. Universidad Santo Tomás.
- Rutter-Jensen, C. (2002). De la tradición al entusiasmo, otras perspectivas de una historia. *Revista de Estudios Sociales* 13: 73-77.
- Sánchez, D. (2020). *El arte de la escritura en las memorias del duelo: a propósito de la narrativa de duelo en “jamás olvidaré tu nombre” de Patricia Nieto Nieto*. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Sánchez, L. (04 de diciembre de 2024). Huérfanos por feminicidio en Colombia: el dolor olvidado de 1.030 niños y niñas. *El Espectador*, pág. 1.

- Sanhueza, L., Fernández, C., & Montero, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis, Revista Latinoamericana*, N° 55.
- Santos, F. (2014). *La vida es Rosa, el oscuro amanecer de Rosa Elvira Cely*. Bogotá: Controversia.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Sarzuri, M. (Sin fecha). Descolonizar la educación Elementos para superar el conservadurismo y funcionalismo cultural. *Instituto Internacional de Integración. Integra Educativa Vol. IV / N° 3*.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2015, 14 de mayo). *Resolución 800 de 2015: Por medio de la cual se adopta el Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género (PETIG) 2014–2024*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito. (16 de marzo de 2022). *Secretaría de Educación anuncia acciones para la protección de niños, niñas, adolescentes y jóvenes frente a casos de violencia sexual*. Obtenido de Secretaría de Educación.
- Secretaría de Educación Distrital. (2023). *Violencias basadas en género y violencia sexual en las instituciones educativas de Bogotá*. Observatorio de convivencia escolar. OBCE.
- Segato, R. (2010) Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Segato, R. (2011). *Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres*. Tejiendo de otro modo.
- Segato, R. L. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. En U. N. de Q. Encephale. 53
- Segato, L. R. (2013). La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Tinta de Limón.
- Segato, R. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. En F. Q. (ed.), *Mujeres y guerra: cuerpo, territorio y anexiones* (pp. 147- 186): Biblioteca Nueva, S. L.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Segato, R. (2018) *Contrapedagogías de la crueldad*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Scott, J. (1990). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Edicions Alfons el Magnanim, Institució Valencina d Estudis i Investigació.
- Scott, J. (2001). “Experiencia”. *Revista de Estudios de Género, La ventana*. Vol. 2/13. p.42- 74.

- Secretaría Distrital de la Mujer. (2012). *Análisis cuantitativo y cualitativo del feminicidio en Bogotá 2004-2012*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sontag, S. (1975). Belleza de mujer. *Vogue*.
- Souza, B. y Antunes, C. (2018). Violence against Brazilian women in public and mediatic spheres. *Comunicar*, vol. XXVI, núm. 55.
- Spivak, G. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Harvard University Press.
- Stecanela, N., y Moura, P. (2019). Metamorfosis del Miedo: Trayectorias de Mujeres en Situación de Violencia. *Universidade de Caxias do Sul*. Brasil.
- Suárez, M. (2019). *Narrar desde el margen: memoria, género y pedagogías del cuidado*. Editorial Tierra Abierta.
- Tamayo M. Tamayo L.; Tamayo E. (2020) La violencia se vive de miles maneras: Voces de mujeres víctimas de violencia sexual en el conflicto armado del Carmen de Bolívar - Región Caribe, Colombia, 2018-2019* *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XXVI, núm. 51, 2020.
- Tarapuez, R. (2022). *La consciencia crítica a partir de los círculos de escucha en los estudiantes de la Institución Educativa Alfonso Zawadzky*.
- Thomas, F. (2001). *La mujer tiene la palabra*. Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Tibaná, D, Arciniegas, A., y Delgado, I. (2020). Tipos y manifestaciones de la violencia de género: una visibilización a partir de relatos de mujeres víctimas en Soacha, Colombia. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, (30), 117-144. DOI: 10.25100/prts.v0i30.8803.
- Trimiño, C. (2018). *Las mujeres protagonistas en el proceso de paz. Aproximaciones al caso de Colombia*. Tunja: Editorial UPTC, 2018.
- UNESCO (2017). *Education transforms lives*.
- UNESCO. (2019). *Educación y género*, Documento de EJE. SITEAL.
- UNESCO. (2021). *Ending school-related gender-based violence: A series of thematic briefs*.
- UNESCO. (2022). *Currículo en igualdad de género*
- UNESCO. (2024). La tecnología en los términos de ellas, *Informe*. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. (2022). OCHA

- UNESCO, y ONU Mujeres. (2019). Orientaciones Internacionales para Abordar la Violencia de Género en el ámbito. *Educación 2030. Situación de la Violencia Basada en Género (VBG)*.
- Van Dijk, T. A. (2008). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria*. Gedisa.
- Vanguardia. (2013). *Rechazan versión sexista por presunta violación en Andrés Carne de Res*. Vanguardia.
- Vanguardia. (16 de marzo de 2023). Sacaron a Óscar Rentería de Caracol Radio por opinar al aire sobre un supuesto abuso, ¿qué dijo? *Vanguardia*.
- Varela, N. (2008). *“Íbamos a ser reinas”*. S.A ediciones B. ISBN 9788466638654
- Velasco, A. (2021). *Tejer(nos) colectivamente para construir paz y memoria en Colombia: costurero de la memoria: kilómetros de vida y de memoria*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Vélez, M. (2018). *Violencia escolar en Colombia: análisis desde una perspectiva de género*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 16(1), 75-91
- Viveros, M. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Debate Feminista, (52), 1–17.
- Vizuite-S, X.; Lárez., A. (2020). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato Alteridad. *Revista de Educación*, vol. 16, núm. 1, 2020 Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
- Walsh, C., W. Mignolo, A. y García Linera (2006). Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Buenos Aires, Ediciones del Signo. 124.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad. *Pensamiento Crítico y Matrices Epistémicas*. Quito: UASB.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- White, M., & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Woolf, V. (2008). *Una habitación propia* (3º ed.). Barcelona: Editorial Planeta.
- Zurbano, B., y García , M. (2016). Comunicación periodística y violencias contra las mujeres. Una propuesta metodológica para su abordaje integral. *Ámbitos*, núm. 34,, pp. 1-13.

Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN DOCTORAL**

**Narrativas, Memoria Colectiva y Violencias Hacia las Mujeres
Educación con Perspectiva de Género. La Escuela De Las Posibilidades**

Consentimiento informado para Madres, Padres y/o acudientes

Investigadora: Ivone Audrey Rojas Plazas, estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás, Bogotá Colombia. Docente de la Secretaria de Educación del Distrito

Directora de tesis: Dra Claudia del Pilar Vélez de la Calle

Par experto que valida el consentimiento y el proceso de implementación en general:
Dr. Andrés Gómez Barrera, coordinador de convivencia Colegio Usaquén IED.

Tenga en cuenta por favor:

- Lea cuidadosamente esta información sobre la investigación
- Siéntase en completa libertad de preguntar a la investigadora todo aquello que no entienda.
- Una vez haya comprendido la información, se le preguntará si desea participar libre y voluntariamente. En caso afirmativo, deberá firmar este documento y recibirá una copia.

Descripción general el estudio

La investigación se sustenta en la problemática de violencias que viven las niñas (estudiantes) y mujeres (madres, docentes y directivas) en los colegios públicos de Bogotá que para este ejercicio se reconocen como VHM, puntualmente en dos Instituciones Educativas Distritales. Este proceso investigativo se hace a partir de una reflexión oportuna y necesaria que ubica a la Escuela, como un escenario **que debe generar posibilidades** a través de una educación con perspectiva de género, en la que se rechacen y erradiquen todas las formas de VHM tan presentes hoy en los colegios y que se manifiestan, entre otras, en discriminación y abusos de poder, dejando a las niñas como las principales víctimas. Este proceso se hace a partir de tres categorías importantes: las narrativas individuales y colectivas de las niñas y mujeres participantes; la construcción de memoria y la perspectiva de género. Si bien la investigación aborda principalmente las VHM, no desconoce que su prevención, atención y sanción es responsabilidad de toda la sociedad, no sólo de las mujeres en particular; claramente la Educación posibilita la identificación, a muy temprana edad, de comportamientos machistas, misóginos, discriminatorios hacia las niñas y en ese sentido permite abordarlos y erradicarlos desde los primeros años de vida escolar, en los que se asuma la

perspectiva de género como un espacio de diálogo permanente, en donde la igualdad y la equidad entre niños y niñas, sea un principio rector. Para fines pertinentes, en cada colegio se desarrollará un trabajo de campo que requiere la participación de 30 (treinta) niñas y mujeres por cada IE, para un total de 60 (sesenta) participantes con las cuales se desarrollarán los siguientes procesos

1. Socialización y aval para el desarrollo del trabajo de campo, septiembre de 2024.
2. Socialización ante la comunidad académica participante de las generalidades de la investigación, alcance, niveles de participación y firmas de consentimientos informados, septiembre de 2024.
3. Talleres con perspectiva de género denominados “y la violencia conmigo qué” septiembre de 2024.
4. Círculos de escucha: octubre de 2024.
5. Espacios de construcción de memoria colectiva, tejido comunitario: octubre de 2024.
6. Espacios de narraciones orales y escritas individuales para un podcast y una publicación de libro “la Escuela de las posibilidades” noviembre y diciembre de 2024.
7. Socialización de los hallazgos y en general de la investigación: diciembre de 2024.
8. Publicación del libro y difusión del podcast ante la SED y las dos IE febrero de 2025.
9. Participación en la feria del libro, abril de 2025.

Objetivos del estudio

General:

Resignificar la Escuela como un escenario posible para las niñas y mujeres en la educación con perspectiva de género a través de las narrativas y la construcción de memoria frente a VHM

Objetivos específicos

Reconocer las realidades y necesidades frente a las VHM y la educación con perspectiva de género de los colegios públicos participantes.

Interpretar el impacto de las violencias que han sufrido las niñas y mujeres participantes a través de los recursos discursivos y las formas narrativas que utilizan en los talleres con perspectiva de género y círculos de escucha.

Inspirar un proceso de construcción de memoria colectiva en la Escuela frente a las VHM (acciones simbólicas y materiales) a partir de las narrativas (tejer la palabra) en un podcast y libro “La Escuela de las posibilidades”.

¿Por qué fue usted elegido para participar en este estudio?

El criterio de inclusión a esta investigación por el cual usted fue seleccionada o su acudida, tiene que ver con que hace parte de la comunidad académica de grado 10º del Colegio Usaquén IED o grado 11º del Colegio Aquileo Parra IED, además, reconoció haber vivido alguna violencia en su proceso de escolarización como estudiante, Docente o Madre de familia.

Riesgos

Si bien existen riesgos, sobre todo en lo que tiene que ver con revictimización y el abrir heridas y dolores del pasado en las niñas y mujeres participantes, cada fase de la investigación ha sido planeada de manera que se puedan reducir al mínimo estos riesgos. Adicionalmente, cada momento de la investigación descrito, estará acompañado por dos profesionales que pueden hacer contención emocional e intervención en caso de requerirse. (psicóloga y trabajadora social) Tener expectativas de apoyo clínico, terapéutico, jurídico o económico, que en realidad no se van a dar, de ahí la importancia de hacer las claridades a las que haya lugar.

Beneficios

Niñas y mujeres participantes

Se establece que como beneficios para las participantes:

- Mitigar el daño y la revictimización que han sufrido.
- Hacer parte de un proceso transformador de la Escuela en dos colegios públicos de Bogotá, en el que se brinden garantías de igualdad, equidad y cero tolerancia con las VHM.
- Romper pactos de silencio, el miedo y la culpa que se les ha impuesto y estableció control sobre ellas.
- Hacer parte de espacios seguros a través de sus narrativas, en donde no van a ser juzgadas, cuestionadas o culpabilizadas.
- Fortalecimiento de la autoestima, la resiliencia y la sororidad.
- Reconocimiento de prácticas de afrontamiento, cuidado y autocuidado emocional, físico y espiritual.
- Construcción de una red de apoyo comunitaria y de cuidado de la vida de las mujeres.
- Participación de espacios académicos, investigativos y culturales para mujeres.
- Acompañamiento psicosocial dentro del proceso en cada fase.
- Hablar, actuar y ser dentro de la investigación, desde lo que cada una decida hacerlo.
- Participar en la construcción de memoria colectiva a través de un podcast y un libro como productos de la investigación.

Instituciones, grupos, sociedad en general

Para las Instituciones participantes los beneficios serán:

- Hacer parte de un proceso transformador de la Escuela en Bogotá, en el que se brinden garantías de igualdad, equidad y cero tolerancia hacia las VHM, un proceso de alto impacto para la comunidad educativa de la Institución.
- Generar procesos de reflexión y re-significación de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de género en su Institución.
- Ser una Institución pionera que, en el reconocimiento de las VHM le apuesta al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje bajo la perspectiva de género y la construcción de memoria colectiva, a partir de las narrativas de niñas y mujeres de su comunidad.

- La participación de su comunidad en la construcción de memoria colectiva con una publicación podcast y un libro como productos de la investigación.
- Recibir acompañamiento en la implementación de la perspectiva de género.
- Fortalecer el proceso de prevención, atención y sanción de VHM en los colegios.
- Abrir espacio de re-significación del papel de las niñas y mujeres en la Escuela.
- Fortalecer el sistema de alertas y rutas de atención frente a las VHM.
- Acabar con la impunidad y el silencio frente a las VHM en los colegios.

¿Cómo será la participación en el estudio?

Su participación requiere de los siguientes procesos, los cuales usted podrá libremente aceptar o rechazar:

1. Se le invitará a la socialización de la propuesta de investigación en las instalaciones del colegio, allí podrá recibir toda la información y aclarar las dudas que puedan surgir, esta jornada se lleva a cabo dentro de la jornada escolar, en compañía de padres, docentes y directivos de su colegio.
2. Participará en 4 talleres con perspectiva de género dentro de la jornada escolar, en estos talleres participarán todos y todas las estudiantes de su curso, que voluntariamente quieran participar.
3. Durante los talleres se dará a conocer la fase de círculos de escucha, espacios en los que a través de las narrativas se hará un proceso de construcción de memoria colectiva, se le invitará a que participe de forma libre y voluntaria ya que su participación será como asistente, sólo si usted lo desea podrá contar su historia de vida, no está obligada a hacerlo y nadie le pedirá que lo haga.
4. Durante la fase 4 se le invitará a dos espacios: uno de narrativa individual en un programa Podcast “narrativas para Renacer” en donde podrá dar a conocer su historia de vida, sólo si usted desea hacerlo; también se le convocará a participar en un proceso de narrativa escrita para que esta sea publicada en un libro “la Escuela de las Posibilidades”, esta narrativa si bien se orienta desde su historia de vida, busca encontrar desde su perspectiva como sería una Escuela posible para las niñas y mujeres, es decir usted apoyará a construir esta propuesta.
5. Se le invitará a participar de la socialización de los resultados y hallazgos de la investigación, y al lanzamiento del libro.

Garantías de su participación

- En cada fase de la investigación tendrá acompañamiento psicosocial y podrá recibir apoyo o asesoría por parte de la psicóloga o la trabajadora social que asisten en el momento que lo desee o necesite.
- Se garantiza el respeto y el abrigo de la diferencia y la diversidad en cada espacio propuesto.
- No tendrá que hablar sobre su historia de vida si no desea hacerlo libre y voluntariamente,

nadie le hará preguntas, encuestas o entrevistas al respecto.

- Podrá preguntar, opinar y expresar sus emociones las veces que lo considere necesario, sin ser juzgada o interpelada.
- En ningún momento se le revictimizará, juzgará o cuestionará frente a su historia de vida.
- Participar en el estudio no tiene ningún costo, como tampoco se le pedirá ningún otro tipo de contribución. Las fases y actividades propuestas dentro del estudio en las que se necesita algún material le será entregado.
- Ni usted, ni otra persona involucrada en el estudio, recibirá beneficios políticos, clínicos, terapéuticos, jurídicos, laborales, económicos o laborales como compensación por su participación.
- No se le pedirá apoyo en rifas, colectas o dinero alguno.
- Recibirá un trato amable, respetuoso y sororo en todo momento.
- Este proceso es académico, no político, ni religioso; por lo tanto, no se tocarán o inducirán en los espacios este tipo de conversaciones o debates.
- Podrá conocer el uso, alojamiento y sistematización que se le dará a la información (material audiovisual y evidencia fotográfica) recolectada en cada espacio.
- Su participación será completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento del estudio si usted así lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información que usted brinda no sea utilizada por la investigadora, lo podrá comunicar y su decisión será respetada.

Manejo de los datos de investigación

La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre o cualquier otra información que pueda identificarlo personalmente, si usted no lo desea.

Toda la información que se obtenga de este estudio de investigación se utilizará únicamente con el propósito que aquí se comenta. La investigadora es la única autorizada para acceder a los datos que usted suministre y en el manejo de los mismos.

Se le informará de los resultados obtenidos en el estudio. También podrá contactar a la investigadora del estudio e informar cualquier situación anormal o inesperada en cualquier momento.

- ✓ Es importante informar también:
- ✓ El lugar en donde se almacenará la información a corto plazo será a través de audio y video en una memoria USB a la que sólo tendrá acceso la investigadora.
- ✓ La responsable y encargada de la información es la Docente Investigadora Ivone Audrey Rojas Plazas (acorde a las definiciones de la Ley 1581 de 2012).
- ✓ Posteriormente esta información será analizada y aparecerá en la tesis, sin que su nombre figure allí.
- ✓ El libro será editado y publicado por el Instituto Nacional de Investigación e Innovación

Social, INIS, y si lo desea su nombre aparecerá en coautoría con las demás mujeres que decidan participar.

Aceptación libre y voluntaria:

Por favor marque con una “X” en caso de que acepte o no acepte los siguientes aspectos:

Autorizo a la investigadora del estudio: Narrativas, Memoria Colectiva y Violencias Hacia las Mujeres. Educación con Perspectiva de Género. <i>La Escuela De Las Posibilidades</i>	Acepto	No acepto
Participar dentro de la investigación y cada una de sus fases		
Realizar los procedimientos descritos en este documento, necesarios para la realización del estudio de investigación		
Hacer grabaciones en audio, vídeo y tomar evidencia fotográfica.		
Comunicarse conmigo para hacer los seguimientos requeridos por el estudio		
Que la información recolectada se use para los fines acá propuestos.		

Participante

Día/Mes/Año

_____Nombre _____Cédula _____Firma

Testigo 1 o acudiente en caso de ser menor de edad

Día/Mes/Año

_____Nombre _____Cédula _____Firma

Día/Mes/Año

Relación del testigo con el participante del estudio: _____

Testigo 2

_____Nombre_____Cédula_____Firma

 Día/Mes/Año

Relación del testigo con el participante del estudio: _____

En nombre del estudio “**Narrativas, Memoria Colectiva y Violencias Hacia las Mujeres. Educación con Perspectiva de Género. La Escuela De Las Posibilidades**” me comprometo a guardar la identidad de _____ como participante. Acepto su derecho a conocer el resultado de todas las pruebas realizadas y a retirarse del estudio a su voluntad en cualquier momento. Me comprometo a manejar los resultados de esta evaluación de acuerdo a las normas para la realización de investigación en Colombia (Resolución 8430 de 1993 y Resolución 2378 de 2008) y la ley para la protección de datos personales (Ley estatutaria 1581 de 2012).

Nombre: _____

Documento de Identidad No. _____ Firma: _____

Fecha (día/mes/año) __/____/____

¿Información o preguntas adicionales?

Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a: Ivone Audrey Rojas Plazas, **Investigadora principal**.

Dirección Institución:

Teléfono contacto institucional:

Anexo 2. Asentimiento informado

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN EDOCTORAL**

**Narrativas, Memoria Colectiva y Violencias Hacia las Mujeres
Educación con Perspectiva de Género. *La Escuela De Las Posibilidades***

Asentimiento informado para niñas estudiantes

Estudio de investigación:

Investigadora: Ivone Audrey Rojas Plazas, estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás, Bogotá Colombia. Docente de la Secretaria de Educación del Distrito

Directora de tesis: Dra Claudia del Pilar Vélez de la Calle

Par experto que valida el consentimiento y el proceso de implementación en general:

Dr. Andrés Gómez Barrera, coordinador de convivencia Colegio Usaqué IED.

El asentimiento informado, conforme al capítulo III artículo 28, la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud para investigaciones que involucren menores de edad es la capacidad de asentir basada en tres criterios: Edad, Madurez psicológica, Estado de crecimiento y desarrollo, y se da después de recibir el consentimiento informado de los padres autorizando la participación de sus hijos. Donde se le pregunta a los niños y a las niñas sobre su voluntad de participar o no en la investigación y en caso de negarse se respeta la decisión.

Instrucciones: La investigadora principal en presencia del o la representante de las madres y padres de familia y docente director o directora de grupo les entregará a las y los estudiantes la información y se les leerá en voz alta. Este formato se diligenciará con los estudiantes después de haber realizado una reunión informativa con las madres y padres de familia en la que den su consentimiento informado para la participación de sus hijos e hijas en la investigación.

Querida y querido estudiante,

Mi nombre es Ivone Audrey Rojas Plazas, actualmente trabajo como docente, pero además estoy realizando una investigación enmarcada en los estudios doctorales que adelanto en la Universidad Santo Tomas de Colombia.

Descripción general de la investigación

La investigación se sustenta en la problemática de violencias que viven las niñas (estudiantes) y

mujeres (madres, docentes y directivas) en los colegios públicos de Bogotá que para este ejercicio se reconocen como VHM, puntualmente en dos Instituciones Educativas Distritales. Este proceso investigativo se hace a partir de una reflexión oportuna y necesaria que ubica a la Escuela, como un escenario **que debe generar posibilidades** a través de una educación con perspectiva de género, en la que se rechacen y erradiquen todas las formas de VHM tan presentes hoy en los colegios y que se manifiestan, entre otras, en discriminación y abusos de poder, dejando a las niñas como las principales víctimas. Este proceso se hace a partir de tres categorías importantes: las narrativas individuales y colectivas de las niñas y mujeres participantes; la construcción de memoria y la perspectiva de género. Si bien la investigación aborda principalmente las VHM, no desconoce que su prevención, atención y sanción es responsabilidad de toda la sociedad, no sólo de las mujeres en particular; claramente la Educación posibilita la identificación, a muy temprana edad, de comportamientos machistas, misóginos, discriminatorios hacia las niñas y en ese sentido permite abordarlos y erradicarlos desde los primeros años de vida escolar, en los que se asuma la perspectiva de género como un espacio de diálogo permanente, en donde la igualdad y la equidad entre niños y niñas, sea un principio rector. Para fines pertinentes, en cada colegio se desarrollará un trabajo de campo que requiere la participación de 30 (treinta) niñas y mujeres por cada IE, para un total de 60 (sesenta) participantes con las cuales se desarrollarán los siguientes procesos

1. Socialización y aval para el desarrollo del trabajo de campo, septiembre de 2024.
2. Socialización ante la comunidad académica participante de las generalidades de la investigación, alcance, niveles de participación y firmas de consentimientos informados, septiembre de 2024.
3. Talleres con perspectiva de género denominados “y la violencia conmigo qué” septiembre de 2024.
4. Círculos de escucha: octubre de 2024.
5. Espacios de construcción de memoria colectiva, tejido comunitario: octubre de 2024.
6. Espacios de narraciones orales y escritas individuales para un podcast y una publicación de libro “la Escuela de las posibilidades” noviembre y diciembre de 2024.
7. Socialización de los hallazgos y en general de la investigación: diciembre de 2024.
8. Publicación del libro y difusión del podcast ante la SED y las dos IE febrero de 2025.
9. Participación en la feria del libro, abril de 2025.

Objetivos de la investigación

General:

Resignificar la Escuela como un escenario posible para las niñas y mujeres en la educación con perspectiva de género a través de las narrativas y la construcción de memoria frente a VHM

Objetivos específicos

Reconocer las realidades y necesidades frente a las VHM y la educación con perspectiva de género de los colegios públicos participantes.

Interpretar el impacto de las violencias que han sufrido las niñas y mujeres participantes a través de los recursos discursivos y las formas narrativas que utilizan en los talleres con perspectiva de género y círculos de escucha.

Inspirar un proceso de construcción de memoria colectiva en la Escuela frente a las VHM (acciones simbólicas y materiales) a partir de las narrativas (tejer la palabra) en un podcast y libro “La Escuela de las posibilidades”.

¿Por qué fue usted elegido para participar en este estudio?

El criterio de inclusión a esta investigación por el cual usted fue seleccionada o su acudida, tiene que ver con que hace parte de la comunidad académica de grado 10º y 11º de la IED, además, reconoció haber vivido alguna violencia en su proceso de escolarización como estudiante, Docente o Madre de familia.

Riesgos

Si bien existen riesgos, sobre todo en lo que tiene que ver con revictimización y el abrir heridas y dolores del pasado en las niñas y mujeres participantes, cada fase de la investigación ha sido planeada de manera que se puedan reducir al mínimo estos riesgos. Adicionalmente, cada momento de la investigación descrito, estará acompañado por dos profesionales que pueden hacer contención emocional e intervención en caso de requerirse. (psicóloga y trabajadora social)

Tener expectativas de apoyo clínico, terapéutico, jurídico o económico, que en realidad no se van a dar, de ahí la importancia de hacer las claridades a las que haya lugar.

Beneficios

Niñas y mujeres participantes

Se establece que como beneficios para las participantes:

- Mitigar el daño y la revictimización que han sufrido.
- Hacer parte de un proceso transformador de la Escuela en dos colegios públicos de Bogotá, en el que se brinden garantías de igualdad, equidad y cero tolerancia con las VHM.
- Romper pactos de silencio, el miedo y la culpa que se les ha impuesto y estableció control sobre ellas.
- Hacer parte de espacios seguros a través de sus narrativas, en donde no van a ser juzgadas, cuestionadas o culpabilizadas.
- Fortalecimiento de la autoestima, la resiliencia y la sororidad.
- Reconocimiento de prácticas de afrontamiento, cuidado y autocuidado emocional, físico y espiritual.
- Construcción de una red de apoyo comunitaria y de cuidado de la vida de las mujeres.
- Participación de espacios académicos, investigativos y culturales para mujeres.
- Acompañamiento psicosocial dentro del proceso en cada fase.
- Hablar, actuar y ser dentro de la investigación, desde lo que cada una decida hacerlo.

- Participar en la construcción de memoria colectiva a través de un podcast y un libro como productos de la investigación.

Derechos de las participantes

1. Puede decidir participar o no, sin tener miedo a tener consecuencias o a quedarse sin actividades para esos momentos.
2. En cualquier fase de la investigación usted puede decidir que hablar y que compartir, nadie le hará preguntas o entrevistas, sólo usted decide lo que desea compartir de su historia de vida.
3. Las ventajas que participe en esta investigación es que sus opiniones, pensamientos y sentires ayudarán a comprender de mejor manera respecto a las violencias que viven las niñas y mujeres en la Escuela.
4. Esta investigación no tiene riesgos físicos, ni psicológicos por lo tanto no tiene contemplado ningún tipo de indemnización. Los gastos asociados con materiales e insumos para su participación serán asumidos por parte de la investigadora, en ningún momento se les pedirán materiales o aportes económicos.
5. Como producto de su participación queremos hacer un proceso de narrativa oral y escrita y si usted lo considera pertinente podrá voluntariamente participar en el poscast o en la publicación del libro con previo consentimiento de sus padres o acudientes.
6. Si tiene alguna duda durante el desarrollo de las actividades puedes expresarla con libertad y confianza de que la aclararé, también puedes escribir con tus padres un correo ivonerojas@usantotomas.edu.co.
7. Recibirá una copia de este formato, si decide participar. En el caso de que no decida participar puede estar segura de que no tendrá ningún tipo de consecuencia. También es necesario que sepa que si en el transcurso de la investigación no desea seguir participando está en libertad de hacerlo libre y voluntariamente sin perjuicio o consecuencia alguna.
8. Todos los datos personales serán guardados y se mantendrá y garantizará la confidencialidad de la información relacionada con su privacidad. Como medidas de confidencialidad se codificará a cada uno de los participantes omitiendo nombres. Acogiendo los principios de tratamiento de datos que expresa la ley 1581 del 2012.

Si está de acuerdo en participar le pedimos que escribas tu nombre y coloque su huella digital.

Si no lo estas no es necesario firmar este formato.

Nombre: _____

Huella

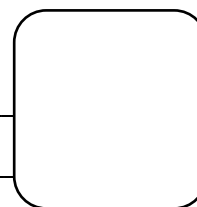
Identificación: _____

Fecha de Nacimiento: _____ **Edad:** _____

IED: _____ **Grado:** _____

Teléfono: _____ -

Firmado en _____ **a los** _____ **días, del mes de** _____ **del año** _____.



Ivone Audrey Rojas Plazas

NOMBRE:

Investigadora

Padre de Familia- Testigo

NOMBRE:

Docente Directora o Director de grupo

Anexo 3. Carta de conflicto de intereses.

Carta de conflicto de intereses de Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación

Bogotá, D.C, agosto de 2024

Señores

Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación

Universidad Santo Tomas Sede principal,

Bogotá, D. C

Ref. Carta conflicto de interés Narrativas, Memoria Colectiva y Violencias Hacia las Mujeres. Educación con Perspectiva de Género. *La Escuela De Las Posibilidades*

Respetados Señores,

De manera atenta me permito manifestar que Ivone Audrey Rojas Plazas, estudiante e investigadora adscrita a la facultad de Educación, declara que, por un lado, entiende las posibles situaciones y causales de conflicto de interés para la Investigación: **Narrativas, Memoria Colectiva y Violencias Hacia las Mujeres. Educación con Perspectiva de Género. *La Escuela De Las Posibilidades***. Y, por otro, da fe de que NO tiene ninguna situación de conflicto de interés en relación con la ejecución del proyecto, que pueda impedirle llevar a cabo nuestras tareas como investigadores. Igualmente, entendemos que tendremos acceso a información confidencial, por lo cual NO podremos:

- Copiar, citar, usar o divulgar los contenidos de la investigación.
- Hacer uso de la información a la que se tenga acceso (como divulgación de resultados previo a su publicación, divulgación del nombre de los participantes en la investigación) para beneficio personal, darla a conocer o ponerla en disposición del beneficio de cualquier otra persona y organización.

Atentamente,

Ivone Audrey Rojas Plazas

CC 52 870.107

Investigadora y docente

Anexo 4. Carta de conflicto de interés Directora de proyecto de grado

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCTORAL
DECLARACIÓN CONFLICTO DE INTERESES**

Proyecto de tesis doctoral: Narrativas, Memoria Colectiva y Violencias Hacia las Mujeres. Educación con Perspectiva de Género. *La Escuela De Las Posibilidades*

Estudiante Asesorada: Ivone Audrey Rojas Plazas

Ciudad: Bogotá DC

Fecha: agosto de 2024

A QUIEN PUEDA INTERESAR

Yo, Claudia del Pilar Vélez de la Calle en calidad de directora del proyecto de tesis doctoral titulado **Narrativas, Memoria Colectiva y Violencias Hacia las Mujeres. Educación con Perspectiva de Género. La Escuela De Las Posibilidades**, presento la siguiente declaración de conflictos de intereses.

Manifiesto que cuento con experiencia y el compromiso ético en el ejercicio de mi profesión e investigación en diferentes aspectos. Así mismo, actualmente soy docente en ejercicio vinculada desde hace más de 15 años en la Universidad Santo Tomás de Colombia.

Que en el marco de la formación doctoral acompaño la investigación que adelanta la estudiante Ivone Audrey Rojas Plazas me comprometo a seguir las recomendaciones científicas y éticas necesarias para evitar cualquier conflicto de intereses. Esta declaración tiene como objetivo cumplir con los criterios del Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Universidad Santo Tomás, además de asegurar la transparencia y responsabilidad en la ejecución de la investigación.

Declaro que:

- No tengo ningún vínculo familiar o personal con los estudiantes ni con los miembros de la comunidad educativa que participarán en esta investigación.
- No tengo ningún vínculo familiar o personal con los expertos que participaran tanto dando entrevistas como validando los instrumentos diseñados para esta investigación.
- No estoy involucrada económicamente, ni políticamente con ninguna organización o iniciativa relacionada con la evaluación, ni seguimiento al desarrollo infantil.
- No desarrollo otra investigación paralela a esta que tenga proyectados los mismos alcances.
- No recibiré compensación económica por el aporte al conocimiento que se genere de esta investigación.

- No he recibido financiación ni apoyo de ninguna entidad con intereses particulares en el tema narrativas, construcción de memoria, perspectiva de género y violencias hacia las niñas y mujeres
- Me comprometo a preservar la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes en esta investigación.
- Me comprometo a acompañar esta investigación de manera ética y responsable, conforme a los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y las normas éticas de la investigación.
- Se notificará en el tiempo correspondiente y a la autoridad competente si llegara a surgir cualquier conflicto de interés.

Claudia del Pilar Vélez de la Calle
Directora de Tesis
Universidad Santo Tomás

Anexo 5. Guía ley 1257 de 2008

CAMPAÑA CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES:

Querida MUJER _____, reciba un cordial saludo y un fraterno abrazo. Pongo en sus manos la “**Ley 1257/2008, Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres**”. Soy Mujer, Maestra en Derechos Humanos.

Me preocupa que miles de mujeres son maltratadas “*por ser mujeres*” (adultas, niñas y adolescentes). Muchas se someten, permiten de distintas maneras violencia física, verbal-violencia psicológica, violencia económica, acoso laboral, acoso sexual, abuso sexual, embarazo prematuro, contra su humanidad y su vida, además, repiten la historia de madres, abuelas, hermanas, tías, que fueron o son violentadas, pensando que es “normal” cualquier acto de violencia. Aceptan el machismo y el sexismo como “normal” y en el peor de los casos replican dichas formas de violencia con sus hijas e hijos. **La violencia de “pareja” es hoy un problema de salud pública.** Aceptan, o no saben qué hacer ante el abandono e irresponsabilidad de los Padres de sus hijos y se asumen como “*Madres cabeza de Familia*”, como si esto fuera un nuevo “título” que le otorga la vida, cuando ser “*Madres cabeza de Familia*” se constituye en una doble responsabilidad para asumir la crianza de los hijos. Los hijos también necesitan cuidado, manutención, atención, amor, respeto, buena educación y orientación de su Padre. Los varones tienen el deber/responsabilidad de usar métodos anticonceptivos, las mujeres deben exigirlo, y no permitir, bajo ninguna circunstancia una relación sexual sin protección, se arriesgan a envenenar su cuerpo y destruir su vida con embarazos no deseados.

Esta actitud pasiva de las mujeres y las familias de las mujeres está cobrando muchas vidas de seres inocentes, hace desgraciada e infeliz la vida de muchas personas. Entonces, **querida Mujer ¡¡PARA!! Piensa, demuéstrese y véase a sí misma como un SER HUMANO pensante – inteligente- sensible – amorosa – que se quiere así misma –con autoestima- capaz de luchar contra cualquier tipo de violencia que afecte su vida y la vida de sus hijos.** Y, si no lo ha hecho empiece a pensar y educar a sus hijos sobre la Paternidad y Maternidad Responsable: primero, la maternidad y la paternidad es una opción de vida, no es una obligación; segundo, procrear un hijo, es la mayor responsabilidad que una persona asume en su vida, lo cual conlleva tener conciencia, responsabilidad y sentido ético en el ejercicio de la sexualidad. Los hijos deben ser deseados, planificados.

Espero que esta norma y estas reflexiones le sirvan para construir y fortalecer su AUTOESTIMA-AMOR PROPIO, se prepare y capacite en un oficio útil y digno para su vida: únicas herramientas para luchar contra la pobreza y la adversidad, herramienta para lograr los sueños de una vida Feliz, a la cual todos tenemos derecho, pero es importante poner de nuestra parte con todas las fuerzas de nuestro espíritu, creatividad e inteligencia.

Cuando la Auto Estima está baja, la persona acepta cualquier tipo de violencia y se acostumbra a ella, porque se piensa que no se tiene derecho a otra cosa, lo cual es una falsedad y se puede caer fácilmente en un autoengaño. Pero las Mujeres somos inteligentes, valientes, luchadoras, amorosas.... Esto nos hace diferentes, y así podemos luchar contra todo tipo de maltrato: físico o Psicológico. Nada ni nadie le debe hacer daño, si alguien le hace el más mínimo daño denuncie y piense: ¿vale la pena? Nada justifica la violencia. Los Seres Humanos somos los únicos seres capaces de **Pensar y tomar decisiones**, de construir nuevo conocimiento para transformar esa realidad que se vive, se necesita coraje, valor civil, capacidad para trabajar y luchar contra las causas que generan sufrimiento. Usted puede estudiar, organizarse, planificar la vida, buscar ayuda.

DEBE LUCHAR POR UN AMOR SANO, UN AMOR QUE CONSTRUYA SU VIDA, LUCHE POR ELLO, CON PACIENCIA, TENURA E INTELIGENCIA.

Ame y trate con mucha ternura y respeto a sus HIJOS, luche por que tengan la mejor alimentación, la mejor educación y los mejores hábitos de autocuidado, ellos serán su soporte en la vida, en especial... en la vejez, NUNCA LO OLVIDE, sus hijos y su vida son su mayor tesoro. Nos morimos y no nos llevamos nada, sólo el amor sano y de bondad que dimos y recibimos.

No olvide: Usted es el ejemplo diario de sus hijos y su familia. Si su hija ve que maltratan a su mamá (y acepta pasivamente), ella aceptara el maltrato; y su hijo ve que la maltratan: él maltratará a otras mujeres.

Por favor, Usted no va repetir la historia de violencia. Usted construirá una vida de amor, belleza, templanza, armonía, justicia, felicidad, honradez, confianza con trabajo y superación.

Pongo esta Ley en sus manos, para que piense en usted y ayude a otras mujeres y hombres que aún piensan que “es normal el maltrato a otros seres humanos”.

Es necesario vencer el miedo y la culpa. Busque ayuda y protección de sus seres queridos. El silencio mata.

Un enorme abrazo. Que la belleza, la alegría, la fortaleza y la inteligencia la acompañen por siempre.

Profesora - Derechos Humanos. Nilce Ariza Barbosa. (QEPD)

LEY 1257 DE 2008 (diciembre 4)

Diario Oficial No. 47.193 de 4 de diciembre de 2008

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

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

EL CONGRESO DE COLOMBIA DECRETA:

CAPITULO I. DISPOSICIONES GENERALES.

ARTÍCULO 1o. OBJETO DE LA LEY. La presente ley tiene por objeto la adopción de normas que permitan garantizar para todas las mujeres una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado, el ejercicio de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico interno e internacional, el acceso a los procedimientos administrativos y judiciales para su protección y atención, y la adopción de las políticas públicas necesarias para su realización.

ARTÍCULO 2o. DEFINICIÓN DE VIOLENCIA CONTRA LA MUJER. Por violencia contra la mujer se entiende cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado.

Para efectos de la presente ley, y de conformidad con lo estipulado en los Planes de Acción de las Conferencias de Viena, Cairo y Beijing, por violencia económica, se entiende cualquier acción u omisión orientada al abuso económico, el control abusivo de las finanzas, recompensas o castigos monetarios a las mujeres por razón de su condición social, económica o política. Esta forma de violencia puede consolidarse en las relaciones de pareja, familiares, en las laborales o en las económicas.

ARTÍCULO 3o. CONCEPTO DE DAÑO CONTRA LA MUJER. Para interpretar esta ley, se establecen las siguientes definiciones de daño:

- a) Daño psicológico: Consecuencia proveniente de la acción u omisión destinada a degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de otras personas, por medio de intimidación, manipulación, amenaza, directa o indirecta, humillación, aislamiento o cualquier otra conducta que implique un perjuicio en la salud psicológica, la autodeterminación o el desarrollo personal.
- b) Daño o sufrimiento físico: Riesgo o disminución de la integridad corporal de una persona.
- c) Daño o sufrimiento sexual: Consecuencias que provienen de la acción consistente en obligar a una persona a mantener contacto sexualizado, físico o verbal, o a participar en otras interacciones sexuales mediante el uso de fuerza, intimidación, coerción, chantaje, soborno, manipulación, amenaza o cualquier otro mecanismo que anule o limite la voluntad personal. Igualmente, se considerará daño o sufrimiento sexual el hecho de que la persona agresora obligue a la agredida a realizar alguno de estos actos con terceras personas.
- d) Daño patrimonial: Pérdida, transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores, derechos o económicos destinados a satisfacer las necesidades de la mujer.

ARTÍCULO 4. *CRITERIOS DE INTERPRETACIÓN*. Los principios contenidos en la Constitución Política, y en los Tratados o Convenios Internacionales de derechos humanos ratificados por Colombia, en especial la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y la convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, las demás leyes, la jurisprudencia referente a la materia, servirán de guía para su interpretación y aplicación.

ARTÍCULO 5o. *GARANTÍAS MÍNIMAS*. La enunciación de los derechos y garantías contenidos en el ordenamiento jurídico, no debe entenderse como negación de otros que siendo inherentes a las mujeres no figuren expresamente en él.

CAPITULO II. PRINCIPIOS.

ARTÍCULO 6o. *PRINCIPIOS*. La interpretación y aplicación de esta ley se hará de conformidad con los siguientes principios:

1. **Igualdad real y efectiva.** Corresponde al Estado diseñar, implementar y evaluar políticas públicas para lograr el acceso de las mujeres a los servicios y el cumplimiento real de sus derechos.
2. **Derechos humanos.** Los derechos de las mujeres son Derechos Humanos.
3. **Principio de Corresponsabilidad.** La sociedad y la Familia son responsables de respetar los derechos de las mujeres y de contribuir a la eliminación de la violencia contra ellas. El Estado es responsable de prevenir, investigar y sancionar toda forma de violencia contra las mujeres.
4. **Integralidad.** La atención a las mujeres víctimas de violencia comprenderá información, prevención, orientación, protección, sanción, reparación y estabilización.
5. **Autonomía.** El Estado reconoce y protege la independencia de las mujeres para tomar sus propias decisiones sin interferencias indebidas.
6. **Coordinación.** Todas las entidades que tengan dentro de sus funciones la atención a las mujeres víctimas de violencia deberán ejercer acciones coordinadas y articuladas con el fin de brindarles una atención integral.
7. **No Discriminación.** Todas las mujeres con independencia de sus circunstancias personales, sociales o económicas tales como edad, etnia, orientación sexual, procedencia rural o urbana, religión entre otras, tendrán garantizados los derechos establecidos en esta ley a través de una previsión de estándares mínimos en todo el territorio nacional.
8. **Atención Diferenciada.** El Estado garantizará la atención a las necesidades y circunstancias específicas de colectivos de mujeres especialmente vulnerables o en riesgo, de tal manera que se asegure su acceso efectivo a los derechos consagrados en la presente ley.

CAPITULO III. DERECHOS.

ARTÍCULO 7o. *DERECHOS DE LAS MUJERES*. Además de otros derechos reconocidos en la ley o en tratados y convenios internacionales debidamente ratificados, las mujeres tienen derecho a una vida digna, a la integridad física, sexual y psicológica, a la intimidad, a no ser sometidas a tortura o a tratos crueles y degradantes, a la igualdad real y efectiva, a no ser sometidas a forma alguna de discriminación, a la libertad y autonomía, al libre desarrollo de la personalidad, a la salud, a la salud sexual y reproductiva y a la seguridad personal.

ARTÍCULO 8o. *DERECHOS DE LAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA*. Toda víctima de alguna de las formas de violencia previstas en la presente ley, además de los contemplados en el artículo 11 de la Ley 906 de 2004 y el artículo 15 de la Ley 360 de 1997, tiene derecho a:

- a) Recibir atención integral a través de servicios con cobertura suficiente, accesible y de la calidad.
- b) Recibir orientación, asesoramiento jurídico y asistencia técnica legal con carácter gratuito, inmediato y especializado desde el momento en que el hecho constitutivo de violencia se ponga en conocimiento de la autoridad. Se podrá ordenar que el agresor asuma los costos de esta atención y asistencia. Corresponde al Estado garantizar este derecho realizando las acciones correspondientes frente al agresor y en todo caso garantizará la prestación de este servicio a través de la defensoría pública;
- c) Recibir información clara, completa, veraz y oportuna en relación con sus derechos y con los

mecanismos y procedimientos contemplados en la presente ley y demás normas concordantes;

d) Dar su consentimiento informado para los exámenes médico-legales en los casos de violencia sexual y escoger el sexo del facultativo para la práctica de los mismos dentro de las posibilidades ofrecidas por el servicio. Las entidades promotoras y prestadoras de servicios de salud promoverán la existencia de facultativos de ambos sexos para la atención de víctimas de violencia;

e) Recibir información clara, completa, veraz y oportuna en relación con la salud sexual y reproductiva;

f) Ser tratada con reserva de identidad al recibir la asistencia médica, legal, o asistencia social respecto de sus datos personales, los de sus descendientes o los de cualquiera otra persona que esté bajo su guarda o custodia;

g) Recibir asistencia médica, psicológica, psiquiátrica y forense especializada e integral en los términos y condiciones establecidos en el ordenamiento jurídico para ellas y sus hijos e hijas;

h) Acceder a los mecanismos de protección y atención para ellas, sus hijos e hijas;

i) La verdad, la justicia, la reparación y garantías de no repetición frente a los hechos constitutivos de violencia;

j) La estabilización de su situación conforme a los términos previstos en esta ley.

k) A decidir voluntariamente si puede ser confrontada con el agresor en cualquiera de los espacios de atención y en los procedimientos administrativos, judiciales o de otro tipo.

CAPITULO IV.

MEDIDAS DE SENSIBILIZACIÓN Y PREVENCIÓN.

ARTÍCULO 9o. *MEDIDAS DE SENSIBILIZACIÓN Y PREVENCIÓN.* Todas las autoridades encargadas de formular e implementar políticas públicas deberán reconocer las diferencias y desigualdades sociales, biológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social.

El Gobierno Nacional:

1. Formulará, aplicará, actualizará estrategias, planes y programas nacionales integrales para la prevención y la erradicación de todas las formas de violencia contra la mujer.
2. Ejecutará programas de formación para los servidores públicos que garanticen la adecuada prevención, protección y atención a las mujeres víctimas de la violencia, con especial énfasis en los operadores/as de justicia, el personal de salud y las autoridades de policía.
3. Implementará en los ámbitos mencionados las recomendaciones de los organismos internacionales, en materia de Derechos Humanos de las mujeres.
4. Desarrollará planes de prevención, detección y atención de situaciones de acoso, agresión sexual o cualquiera otra forma de violencia contra las mujeres.
5. Implementará medidas para fomentar la sanción social y la denuncia de las prácticas discriminatorias y la violencia contra las mujeres.
6. Fortalecerá la presencia de las instituciones encargadas de prevención, protección y atención de mujeres víctimas de violencia en las zonas geográficas en las que su vida e integridad corran especial peligro en virtud de situaciones de conflicto por acciones violentas de actores armados.
7. Desarrollará programas de prevención, protección y atención para las mujeres en situación de desplazamiento frente a los actos de violencia en su contra.
8. Adoptar medidas para investigar o sancionar a los miembros de la policía, las fuerzas armadas, las fuerzas de seguridad y otras fuerzas que realicen actos de violencia contra las niñas y las mujeres, que se encuentren en situaciones de conflicto, por la presencia de actores armados.
9. Las entidades responsables en el marco de la presente ley aportarán la información referente a violencia de género al sistema de información que determine el Ministerio de Protección Social y a la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, a través del Observatorio de Asuntos de Género, para las labores de información, monitoreo y seguimiento.

Departamentos y Municipios

1. El tema de violencia contra las mujeres será incluido en la agenda de los Consejos para la Política

Social.

2. Los planes de desarrollo municipal y departamental incluirán un capítulo de prevención y atención para las mujeres víctimas de la violencia.

ARTÍCULO 10. *COMUNICACIONES*. El Ministerio de Comunicaciones elaborará programas de difusión que contribuyan a erradicar la violencia contra las mujeres en todas sus formas, a garantizar el respeto a la dignidad de la mujer y a fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, evitando toda discriminación contra ellas.

ARTÍCULO 11. *MEDIDAS EDUCATIVAS*. El Ministerio de Educación, además de las señaladas en otras leyes, tendrá las siguientes funciones:

1. Velar para que las instituciones educativas incorporen la formación en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres como parte de la cátedra en Derechos Humanos.

2. Desarrollar políticas y programas que contribuyan a sensibilizar, capacitar y entrenar a la comunidad educativa, especialmente docentes, estudiantes y padres de familia, en el tema de la violencia contra las mujeres.

3. Diseñar e implementar medidas de prevención y protección frente a la desescolarización de las mujeres víctimas de cualquier forma de violencia.

4. Promover la participación de las mujeres en los programas de habilitación ocupacional y formación profesional no tradicionales para ellas, especialmente en las ciencias básicas y las ciencias aplicadas.

ARTÍCULO 12. *MEDIDAS EN EL ÁMBITO LABORAL*. El Ministerio de la Protección Social, además de las señaladas en otras leyes, tendrá las siguientes funciones:

1. Promoverá el reconocimiento social y económico del trabajo de las mujeres e implementará mecanismos para hacer efectivo el derecho a la igualdad salarial.

2. Desarrollará campañas para erradicar todo acto de discriminación y violencia contra las mujeres en el ámbito laboral.

3. Promoverá el ingreso de las mujeres a espacios productivos no tradicionales para las mujeres.

PARÁGRAFO. Las Administradoras de Riesgos Profesionales (ARP), los empleadores y/o contratantes, en lo concerniente a cada uno de ellos, adoptarán procedimientos adecuados y efectivos para:

1. Hacer efectivo el derecho a la igualdad salarial de las mujeres.

2. Tramitar las quejas de acoso sexual y de otras formas de violencia contra la mujer contempladas en esta ley. Estas normas se aplicarán también a las cooperativas de trabajo asociado y a las demás organizaciones que tengan un objeto similar.

3. El Ministerio de la Protección Social velará porque las Administradoras de Riesgos Profesionales (ARP) y las Juntas Directivas de las Empresas den cumplimiento a lo dispuesto en este parágrafo.

ARTÍCULO 13. *MEDIDAS EN EL ÁMBITO DE LA SALUD*. El Ministerio de la Protección Social, además de las señaladas en otras leyes, tendrá las siguientes funciones:

1. Elaborará o actualizará los protocolos y guías de actuación de las instituciones de salud y de su personal ante los casos de violencia contra las mujeres. En el marco de la presente ley, para la elaboración de los protocolos el Ministerio tendrá especial cuidado en la atención y protección de las víctimas.

2. Reglamentará el Plan Obligatorio de Salud para que incluya las actividades de atención a las víctimas que corresponda en aplicación de la presente ley, y en particular aquellas definidas en los literales a), b) y c) del artículo 19 de la misma.

3. Contemplará en los planes nacionales y territoriales de salud un apartado de prevención e intervención integral en violencia contra las mujeres.

4. Promoverá el respeto a las decisiones de las mujeres sobre el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos.

PARÁGRAFO. El Plan Nacional de Salud definirá acciones y asignará recursos para prevenir la violencia contra las mujeres como un componente de las acciones de salud pública. Todos los planes

y programas de salud pública en el nivel territorial contemplarán acciones en el mismo sentido

ARTÍCULO 14. *DEBERES DE LA FAMILIA*. La familia tendrá el deber de promover los derechos de las mujeres en todas sus etapas vitales reconocidos, consagrados en esta ley y así mismo la eliminación de todas las formas de violencia y desigualdad contra la mujer.

Son deberes de la familia para estos efectos:

1. Prevenir cualquier acto que amenace o vulnere los derechos de las mujeres señalados en esta ley.
2. Abstenerse de realizar todo acto o conducta que implique maltrato físico, sexual, psicológico o patrimonial contra las mujeres.
3. Abstenerse de realizar todo acto o conducta que implique discriminación contra las mujeres.
4. Participar en los espacios democráticos de discusión, diseño, formulación y ejecución de políticas, planes, programas y proyectos de interés para la eliminación de la discriminación y la violencia contra las mujeres.
5. Promover la participación y el respeto de las mujeres en las decisiones relacionadas con el entorno familiar.
6. Respetar y promover el ejercicio de la autonomía de las mujeres.
7. Respetar y promover el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres.
8. Respetar las manifestaciones culturales, religiosas, políticas y sexuales de las mujeres.
9. Proporcionarle a las mujeres discapacitadas un trato digno e igualitario con todos los miembros de la familia y generar condiciones de equidad, de oportunidades y autonomía para que puedan ejercer sus derechos. Habilitar espacios adecuados y garantizarles su participación en los asuntos relacionados con su entorno familiar y social.
10. Realizar todas las acciones que sean necesarias para asegurar el ejercicio de los derechos de las mujeres y eliminar la violencia y discriminación en su contra en el entorno de la familia.

PARÁGRAFO. En los pueblos indígenas, comunidades afro descendientes y los demás grupos étnicos las obligaciones de la familia se establecerán de acuerdo con sus tradiciones y culturas, siempre que no sean contrarias a la Constitución Política y a los instrumentos internacionales de Derechos Humanos.

ARTÍCULO 15. *OBLIGACIONES DE LA SOCIEDAD*. En cumplimiento del principio de corresponsabilidad las organizaciones de la sociedad civil, las asociaciones, las empresas, el comercio organizado, los gremios económicos y demás personas jurídicas y naturales, tienen la responsabilidad de tomar parte activa en el logro de la eliminación de la violencia y la discriminación contra las mujeres. Para estos efectos deberán:

1. Conocer, respetar y promover los derechos de las mujeres reconocidos señalados en esta ley.
2. Abstenerse de realizar todo acto o conducta que implique maltrato físico, sexual, psicológico o patrimonial contra las mujeres.
3. Abstenerse de realizar todo acto o conducta que implique discriminación contra las mujeres.
4. Denunciar las violaciones de los derechos de las mujeres y la violencia y discriminación en su contra.
5. Participar activamente en la formulación, gestión, cumplimiento, evaluación y control de las políticas públicas relacionadas con los derechos de las mujeres y la eliminación de la violencia y la discriminación en su contra.
6. Colaborar con las autoridades en la aplicación de las disposiciones de la presente ley y en la ejecución de las políticas que promuevan los derechos de las mujeres y la eliminación de la violencia y la discriminación en su contra.
7. Realizar todas las acciones que sean necesarias para asegurar el ejercicio de los derechos de las mujeres y eliminar la violencia y discriminación en su contra.

CAPÍTULO V. MEDIDAS DE PROTECCIÓN.

ARTÍCULO 16. El artículo 4o de la Ley 294 de 1996, modificado por el artículo 1o de la Ley 575 de 2000 quedará así:

“Artículo 4o. Toda persona que dentro de su contexto familiar sea víctima de daño físico, psíquico, o daño a su integridad sexual, amenaza, agravio, ofensa o cualquier otra forma de agresión por parte de otro miembro del grupo familiar, podrá pedir, sin perjuicio de las denuncias penales a que hubiere lugar, al comisario de familia del lugar donde ocurrieren los hechos y a falta de este al Juez Civil Municipal o Promiscuo Municipal, una medida de protección inmediata que ponga fin a la violencia, maltrato o agresión o evite que esta se realice cuando fuere inminente.

Cuando en el domicilio de la persona agredida hubiere más de un despacho judicial competente para conocer de esta acción, la petición se someterá en forma inmediata a reparto.

PARÁGRAFO. En los casos de violencia intrafamiliar en las comunidades indígenas, el competente para conocer de estos casos es la respectiva autoridad indígena, en desarrollo de la jurisdicción especial prevista por la Constitución Nacional en el artículo 246”.

ARTÍCULO 17. El artículo 5o de la Ley 294 de 1996, modificado por el artículo 2o de la Ley 575 de 2000 quedará así:

“Artículo 5o. *Medidas de protección en casos de violencia intrafamiliar.* Si la autoridad competente determina que el solicitante o un miembro de un grupo familiar ha sido víctima de violencia, emitirá mediante providencia motivada una medida definitiva de protección, en la cual ordenará al agresor abstenerse de realizar la conducta objeto de la queja, o cualquier otra similar contra la persona ofendida u otro miembro del grupo familiar. El funcionario podrá imponer, además, según el caso, las siguientes medidas, sin perjuicio de las establecidas en el artículo 18 de la presente ley:

- a) Ordenar al agresor el desalojo de la casa de habitación que comparte con la víctima, cuando su presencia constituye una amenaza para la vida, la integridad física o la salud de cualquiera de los miembros de la familia;
- b) Ordenar al agresor abstenerse de penetrar en cualquier lugar donde se encuentre la víctima, cuando a juicio del funcionario dicha limitación resulte necesaria para prevenir que aquel perturbe, intimide, amenace o de cualquier otra forma interfiera con la víctima o con los menores, cuya custodia provisional le haya sido adjudicada;
- c) Prohibir al agresor esconder o trasladar de la residencia a los niños, niñas y personas discapacitadas en situación de indefensión miembros del grupo familiar, sin perjuicio de las acciones penales a que hubiere lugar;
- d) Obligación de acudir a un tratamiento reeducativo y terapéutico en una institución pública o privada que ofrezca tales servicios, a costa del agresor.
- e) Si fuere necesario, se ordenará al agresor el pago de los gastos de orientación y asesoría jurídica, médica, psicológica y psíquica que requiera la víctima;
- f) Cuando la violencia o maltrato revista gravedad y se tema su repetición la autoridad competente ordenará una protección temporal especial de la víctima por parte de las autoridades de policía, tanto en su domicilio como en su lugar de trabajo si lo tuviere;
- g) Ordenar a la autoridad de policía, previa solicitud de la víctima el acompañamiento a esta para su reingreso al lugar de domicilio cuando ella se haya visto en la obligación de salir para proteger su seguridad;
- h) Decidir provisionalmente el régimen de visitas, la guarda y custodia de los hijos e hijas si los hubiere, sin perjuicio de la competencia en materia civil de otras autoridades, quienes podrán ratificar esta medida o modificarla;
- i) Suspender al agresor la tenencia, porte y uso de armas, en caso de que estas sean indispensables para el ejercicio de su profesión u oficio, la suspensión deberá ser motivada;
- j) Decidir provisionalmente quién tendrá a su cargo las pensiones alimentarias, sin perjuicio de la competencia en materia civil de otras autoridades quienes podrán ratificar esta medida o modificarla;

k) Decidir provisionalmente el uso y disfrute de la vivienda familiar, sin perjuicio de la competencia en materia civil de otras autoridades quienes podrán ratificar esta medida o modificarla;

l) Prohibir, al agresor la realización de cualquier acto de enajenación o gravamen de bienes de su propiedad sujetos a registro, si tuviere sociedad conyugal o patrimonial vigente. Para este efecto, oficiará a las autoridades competentes. Esta medida será decretada por Autoridad Judicial;

m) Ordenar al agresor la devolución inmediata de los objetos de uso personal, documentos de identidad y cualquier otro documento u objeto de propiedad o custodia de la víctima;

n) Cualquiera otra medida necesaria para el cumplimiento de los objetivos de la presente ley.

PARÁGRAFO 1o. En los procesos de divorcio o de separación de cuerpos por causal de maltrato, el juez podrá decretar cualquiera de las medidas de protección consagradas en este artículo.

PARÁGRAFO 2o. Estas mismas medidas podrán ser dictadas en forma provisional e inmediata por la autoridad judicial que conozca de los delitos que tengan origen en actos de violencia intrafamiliar.

PARÁGRAFO 3o. La autoridad competente deberá remitir todos los casos de violencia intrafamiliar a la Fiscalía General de la Nación para efectos de la investigación del delito de violencia intrafamiliar y posibles delitos conexos”.

ARTÍCULO 18. MEDIDAS DE PROTECCIÓN EN CASOS DE VIOLENCIA EN ÁMBITOS DIFERENTES AL FAMILIAR. Las mujeres víctimas de cualquiera de las modalidades de violencia contempladas en la presente ley, además de las contempladas en el artículo 5o de la Ley 294 de 1996 y sin perjuicio de los procesos judiciales a que haya lugar, tendrán derecho a la protección inmediata de sus derechos, mediante medidas especiales y expeditas, entre las que se encuentran las siguientes:

a) Remitir a la víctima y a sus hijas e hijos a un sitio donde encuentren la guarda de su vida, dignidad, e integridad y la de su grupo familiar.

c) Ordenar el traslado de la institución carcelaria o penitenciaria para las mujeres privadas de la libertad;

d) Cualquiera otra medida necesaria para el cumplimiento de los propósitos de la presente ley.

CAPITULO VI. MEDIDAS DE ATENCIÓN.

ARTÍCULO 19. Las medidas de atención previstas en esta ley y las que implementen el Gobierno Nacional y las entidades territoriales, buscarán evitar que la atención que reciban la víctima y el agresor sea proporcionada por la misma persona y en el mismo lugar. En las medidas de atención se tendrán en cuenta las mujeres en situación especial de riesgo.

a) Garantizar la habitación y alimentación de la víctima a través del Sistema General de Seguridad Social en Salud. Las Empresas Promotoras de Salud y las Administradoras de Régimen Subsidiado, prestarán servicios de habitación y alimentación en las instituciones prestadoras de servicios de salud, o contratarán servicios de hotelería para tales fines; en todos los casos se incluirá el servicio de transporte de las víctimas de sus hijos e hijas. Adicionalmente, contarán con sistemas de referencia y contra referencia para la atención de las víctimas, siempre garantizando la guarda de su vida, dignidad e integridad.

b) Cuando la víctima decida no permanecer en los servicios hoteleros disponibles, o estos no hayan sido contratados, se asignará un subsidio monetario mensual para la habitación y alimentación de la víctima, sus hijos e hijas, siempre y cuando se verifique que el mismo será utilizado para sufragar estos gastos en un lugar diferente al que habite el agresor. Así mismo este subsidio estará condicionado a la asistencia a citas médicas, psicológicas o psiquiátricas que requiera la víctima.

En el régimen contributivo este subsidio será equivalente al monto de la cotización que haga la víctima al Sistema General de Seguridad Social en Salud, y para el régimen subsidiado será equivalente a un salario mínimo mensual vigente.

c) Las Empresas Promotoras de Salud y las Administradoras de Régimen Subsidiado serán las encargadas de la prestación de servicios de asistencia médica, psicológica y psiquiátrica a las mujeres víctimas de violencia, a sus hijos e hijas.

PARÁGRAFO 1o. La aplicación de las medidas definidas en los literales a) y b) será hasta por seis meses, prorrogables hasta por seis meses más siempre y cuando la situación lo amerite.

PARÁGRAFO 2o. La aplicación de estas medidas se hará con cargo al Sistema General de Seguridad Social en Salud.

PARÁGRAFO 3o La ubicación de las víctimas será reservada para garantizar su protección y seguridad, y las de sus hijos e hijas.

ARTÍCULO 20. *INFORMACIÓN*. Los municipios y distritos suministrarán información y asesoramiento a mujeres víctimas de violencia adecuada a su situación personal, sobre los servicios disponibles, las entidades encargadas de la prestación de dichos servicios, los procedimientos legales pertinentes y las medidas de reparación existentes.

Las líneas de atención existentes en los municipios y los distritos informarán de manera inmediata, precisa y completa a la comunidad y a la víctima de alguna de las formas de violencia, los mecanismos de protección y atención a la misma.

Se garantizará a través de los medios necesarios que las mujeres víctimas de violencia con discapacidad, que no sepan leer o escribir, o aquellas que hablen una lengua distinta al español, tengan acceso integral y adecuado a la información sobre los derechos y recursos existentes.

ARTÍCULO 21. *ACREDITACIÓN DE LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA*. Las situaciones de violencia que dan lugar a la atención de las mujeres, sus hijos e hijas, se acreditarán con la medida de protección expedida por la autoridad competente, sin que puedan exigirse requisitos adicionales.

ARTÍCULO 22. *ESTABILIZACIÓN DE LAS VÍCTIMAS*. Para la estabilización de las víctimas, la autoridad competente podrá:

- a) Solicitar el acceso preferencial de la víctima a cursos de educación técnica o superior, incluyendo los programas de subsidios de alimentación, matrícula, hospedaje, transporte, entre otros.
- b) Ordenar a los padres de la víctima el reingreso al sistema educativo, si esta es menor de edad.
- c) Ordenar el acceso de la víctima a actividades extracurriculares, o de uso del tiempo libre, si esta es menor de edad.
- d) Ordenar el acceso de la víctima a seminternados, externados, o intervenciones de apoyo, si esta es menor de edad.

ARTÍCULO 23. Los empleadores que ocupen trabajadoras mujeres víctimas de la violencia comprobada, y que estén obligados a presentar declaración de renta y complementarios, tienen derecho a deducir de la renta el 200% del valor de los salarios y prestaciones sociales pagados durante el año o período gravable, desde que exista la relación laboral, y hasta por un período de tres años.

CAPITULO VII. DE LAS SANCIONES.

ARTÍCULO 24. Adiciónense al artículo 43 de la Ley 599 de 2000 los siguientes numerales:

10. La prohibición de aproximarse a la víctima y/o a integrantes de su grupo familiar.

11. La prohibición de comunicarse con la víctima y/o con integrantes de su grupo familiar.

PARÁGRAFO. Para efectos de este artículo integran el grupo familiar:

1. Los cónyuges o compañeros permanentes.
2. El padre y la madre de familia, aunque no convivan en un mismo lugar.
3. Los ascendientes o descendientes de los anteriores y los hijos adoptivos.
4. Todas las demás personas que de manera permanente se hallaren integradas a la unidad doméstica.

Para los efectos previstos en este artículo, la afinidad será derivada de cualquier forma de matrimonio, unión libre.

ARTÍCULO 25. Adiciónense al artículo 51 de la Ley 599 de 2000 el siguiente inciso:

La prohibición de acercarse a la víctima y/o a integrantes de su grupo familiar y la de comunicarse con ellos, en el caso de delitos relacionados con violencia intrafamiliar, estará vigente durante el tiempo de la pena principal y hasta doce (12) meses más.

ARTÍCULO 26. Modifíquese el numeral 1 y adiciónese el numeral 11 al artículo 104 de la Ley 599 de 2000, así:

1. Aparte subrayado **CONDICIONALMENTE** **exequible**> En los cónyuges o compañeros permanentes; en el padre y la madre de familia, aunque no convivan en un mismo hogar, en los ascendientes o descendientes de los anteriores y los hijos adoptivos; y en todas las demás personas que de manera permanente se hallaren integradas a la unidad doméstica.

11. Si se cometiere contra una mujer por el hecho de ser mujer.

ARTÍCULO 27. Adiciónese al artículo 135 de la Ley 599 de 2000, el siguiente inciso:

La pena prevista en este artículo se aumentará de la tercera parte a la mitad cuando se cometiere contra una mujer por el hecho de ser mujer.

ARTÍCULO 28. El numeral 4 del artículo 170 de la Ley 599 de 2000 quedará así:

“4. <Numeral **CONDICIONALMENTE** **exequible**> Si se ejecuta la conducta respecto de pariente hasta cuarto grado de consanguinidad, cuarto de afinidad o primero civil, sobre cónyuge o compañera o compañero permanente, o contra cualquier persona que de manera permanente se hallare integrada a la unidad doméstica, o aprovechando la confianza depositada por la víctima en el autor o en alguno o algunos de los partícipes. Para los efectos previstos en este artículo, la afinidad será derivada de cualquier forma de matrimonio o de unión libre”.

ARTÍCULO 29. Adiciónese al Capítulo Segundo del Título IV del Libro Segundo de la Ley 599 de 2000, el siguiente artículo:

“**Artículo 210 A. Acoso sexual.** El que en beneficio suyo o de un tercero y valiéndose de su superioridad manifiesta o relaciones de autoridad o de poder, edad, sexo, posición laboral, social, familiar o económica, acose, persiga, hostigue o asedie física o verbalmente, con fines sexuales no consentidos, a otra persona, incurrirá en prisión de uno (1) a tres (3) años”.

ARTÍCULO 30. Modifíquese el numeral 5 y adiciónense los numerales 7 y 8 al artículo 211 de la Ley 599 de 2000 así:

“5. La conducta se realizare sobre pariente hasta cuarto grado de consanguinidad, cuarto de afinidad o primero civil, sobre cónyuge o compañera o compañero permanente, o contra cualquier persona que de manera permanente se hallare integrada a la unidad doméstica, o aprovechando la confianza depositada por la víctima en el autor o en alguno o algunos de los partícipes. Para los efectos previstos en este artículo, la afinidad será derivada de cualquier forma de matrimonio o de unión libre.

7. Si se cometiere sobre personas en situación de vulnerabilidad en razón de su edad, etnia, discapacidad física, psíquica o sensorial, ocupación u oficio.

8. Si el hecho se cometiere con la intención de generar control social, temor u obediencia en la comunidad”.

ARTÍCULO 31. Modifíquese el numeral 3 y adiciónese el numeral 4 al artículo 216 de la Ley 599 de 2000 así:

“3. Se realizare respecto de pariente hasta cuarto grado de consanguinidad, cuarto de afinidad o primero civil, sobre cónyuge o compañera o compañero permanente, o contra cualquier persona que de manera permanente se hallare integrada a la unidad doméstica, o aprovechando la confianza depositada por la víctima en el autor o en alguno o algunos de los partícipes. Para los efectos previstos en este artículo, la afinidad será derivada de cualquier forma de matrimonio o de unión libre.

4. Se cometiere sobre personas en situación de vulnerabilidad en razón de su edad, etnia, discapacidad física, psíquica o sensorial, ocupación u oficio”.

ARTÍCULO 32. Adiciónese un párrafo al artículo 230 de la Ley 599 de 2000 así:

“Párrafo. Para efectos de lo establecido en el presente artículo se entenderá que el grupo familiar comprende los cónyuges o compañeros permanentes; el padre y la madre de familia, aunque no convivan en un mismo lugar; los ascendientes o descendientes de los anteriores y los hijos adoptivos; todas las demás personas que de manera permanente se hallaren integradas a la unidad doméstica. La afinidad será derivada de cualquier forma de matrimonio, unión libre”.

ARTÍCULO 33. Adiciónese el siguiente párrafo al artículo 149 de la Ley 906 de 2004:

“Parágrafo. En las actuaciones procesales relativas a los delitos contra la libertad y formación sexual y de violencia sexual, el juez podrá, a solicitud de cualquiera de los intervinientes en el proceso, disponer la realización de audiencias cerradas al público. La negación de esta solicitud se hará mediante providencia motivada. Cuando cualquiera de los intervinientes en el proceso lo solicite, la autoridad competente podrá determinar la reserva de identidad respecto de sus datos personales, los de sus descendientes y los de cualquier otra persona que esté bajo su guarda o custodia”.

ARTÍCULO 34. Las medidas de protección previstas en esta ley y los agravantes de las conductas penales se aplicarán también a quienes cohabiten o hayan cohabitado.

CAPITULO VIII. DISPOSICIONES FINALES.

ARTÍCULO 35. SEGUIMIENTO. La Consejería para la Equidad de la Mujer en coordinación con la Procuraduría General de la Nación y la Defensoría del Pueblo crearán el comité de seguimiento a la implementación y cumplimiento de esta ley que deberá contar con la participación de organizaciones de mujeres.

La Consejería presentará un informe anual al Congreso de la República sobre la situación de violencia contra las mujeres, sus manifestaciones, magnitud, avances y retrocesos, consecuencias e impacto.

ARTÍCULO 36. La norma posterior que restrinja el ámbito de protección de esta ley o limite los derechos y las medidas de protección o, en general, implique desmejora o retroceso en la protección de los derechos de las mujeres o en la eliminación de la violencia y discriminación en su contra, deberá señalar de manera explícita las razones por las cuales se justifica la restricción, limitación, desmejora o retroceso. Cuando se trate de leyes esta se realizará en la exposición de motivos.

ARTÍCULO 37. Para efectos de excepciones o derogaciones no se entenderá que esta ley resulta contrariada por normas posteriores sobre la materia, sino cuando estas identifiquen de modo preciso la norma de esta ley objeto de excepción, modificación o derogatoria.

ARTÍCULO 38. Los Gobiernos Nacional, departamentales, distritales y municipales, tendrán la obligación de divulgar ampliamente y en forma didáctica en todos los niveles de la población colombiana, y en detalle, las disposiciones contenidas en la presente ley.

ARTÍCULO 39. La presente ley rige a partir de su promulgación y deroga todas las disposiciones que le sean contrarias.

Derechos Constitución Política de Colombia, 1991:

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