

LA PRAXIS SOCIOEDUCATIVA DESDE UNA OTRA MIRADA



InteRed
por una educación transformadora



Asociación Cultural Amistad y Ciencia

Documento elaborado por:

Sonia Manzur

Surgido de los aprendizajes, experiencias y aportes de las y los participantes en el desarrollo del Proyecto SBPLY/17/270401/000068, financiado por Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Unidades educativas

En Cochabamba:

Eusebio Tudela – Cochabamba 2
Sagrada Familia – Cochabamba 2
Samuel Fina – Colomi
Núcleo Educativo Pajchapata - Anzaldo

En La Paz:

Pedro Poveda
Santa Teresa
Waldo Ballivian

Diseño e Impresión:

American Iris
4265704 - 61784463

2019



Un breve comentario

La idea de contar con una herramienta que, de alguna manera, se traduzca en una propuesta coeducativa para ser resignificada en el espacio escolar, deviene del desarrollo del Proyecto SBPLY/17/270401/000068 “Promover la prevención de la violencia de género en el ámbito escolar a través de la elaboración, implementación y socialización de una propuesta coeducativa en 12 Unidades Educativas de Cochabamba y La Paz”, financiado por Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Para alcanzar el objetivo del mencionado Proyecto, consignado ya en la propia identificación, como equipo de la Asociación Cultural Amistad y Ciencia, perfilamos una serie de acciones a ser concretadas junto a docentes, gobiernos estudiantiles y representantes de las familias de tres unidades educativas y un núcleo educativo, asentados en el departamento de Cochabamba y tres unidades educativas del departamento de La Paz.

El inicio de las acciones estuvo marcado por un diagnóstico participativo que permitiera visibilizar las realidades de violencia vivenciadas por las y los participantes, de manera que cada acción, cada actividad sea repensada a la luz de sus necesidades, expectativas y posibilidades. En consonancia con

los resultados del diagnóstico, el segundo momento consistió en la elaboración de un plan de formación integral sobre género, coeducación y prevención de violencia de género, destacando que, más que un plan, el documento se constituyó en lineamientos generales a ser contextualizados desde el referente histórico/cultural de las y los diversos participantes.

Por ello, los encuentros de formación que sustentaron la construcción comunitaria de acciones propositivas destinadas a develar y enfrentar las violencias de género y otras formas de violencia y la construcción de herramientas de gestión y actividades prácticas de aula para promover la equidad de género en las escuelas, fueron diferenciados y reconfigurados de acuerdo a las necesidades y expectativas, tanto de las y de los participantes, como del contexto comunitario.

Es desde esa travesía que nace la presente proposición, de los diálogos, aprendizajes, sentires, saberes y haceres de las y los participantes: docentes, estudiantes, directoras, directores, familias y nosotras, nosotros, el equipo de la Asociación Cultural Amistad y Ciencia incluido, no sin antes generar un espacio para debatir, proponer y concertar comunitariamente el contenido del texto.

La realidad de las mujeres en nuestros contextos



Informes van, informes vienen en relación a la violencia de género, la mayoría, testimonios de las experiencias de subordinación vivenciadas por las mujeres en los diferentes espacios y tiempos en que se desenvuelven. ¿Las pautas de contrastación? Las prerrogativas masculinas por supuesto. Dan cuenta de ello algunos de los siguientes datos:

- Segmentos del documento: “Situación de las Mujeres en Bolivia”, elaborado por la Coordinadora de la Mujer y el Observatorio de Género, revelan que el Ministerio Público tiene registrados 19 casos de feminicidio

desde el primero hasta el 24 de enero de 2019 en toda Bolivia. Esa cifra indica que solo en el mes de enero de 2019 se produjeron 2 feminicidios por día. De acuerdo al registro, 3 de los feminicidios se perpetraron en el departamento de Cochabamba y, acotando, hasta el mes de julio, el número de feminicidios en Bolivia ascendió a 73.

- En un balance del registro de feminicidios en Bolivia, a partir de la aprobación de la Ley 348, desde 2013 hasta 2018 se registraron 555 casos, que se distribuyen en feminicidios por cada año a: 26 casos el 2013, 71 en 2014, 110 en 2015, 111 en 2016, 109 en 2017, 128 en 2018.
- En porcentajes, desde la aprobación de la ley 348 se registraron de 2013 a 2014 un incremento de 173% de feminicidios, de 2014 a 2015 54,7%, cifras que, se considera, muestran un crecimiento vinculado a la tipificación del delito y su denuncia más que a un aumento de los feminicidios.
- En 2018 se registraron 2.141 denuncias de violación en Bolivia. 1.214 conciernen a mujeres mayores de edad y 927 a niñas y adolescentes. Sin embargo, no todos los casos

de violación son denunciados, por lo que se estima que el número fue considerablemente mayor. A través de los datos consignados en 2017, la violencia sexual supuso el 15,3% de todas las violencias, sean de tipo psicológico (39%), físico (20,7%) y económico (15,1%). Tales definiciones corresponden a los tipos de violencia nombrados en la Ley 348. La evidencia muestra, además, que ninguna forma de violencia se presenta de manera aislada, sino que viene frecuentemente acompañada de otras formas de violencia.

- Con fuente de la BBC Mundo. Bolivia es, por amplio margen, el país de toda Latinoamérica donde más embarazos adolescentes se producen, tratándose no solo de un problema de falta de información y educación sexual para adolescentes, o de poco acceso a métodos anticonceptivos. Estadísticas señalan que las menores cada vez están más expuestas a ser víctimas de trata y tráfico de personas con fines de explotación sexual, violencia de género, violaciones, secuestros y otros delitos que agudizan el problema del embarazo adolescente. El más reciente informe sobre el “Estado de la población mundial”, del Fondo de las Naciones Unidas para la Población (UNFPA), señala que la tasa de natalidad en

mujeres entre 15 y 19 años en Bolivia es de 116 por cada 1.000.

Ahora bien, aun cuando el presente acápi-te asigna el vocablo “realidad” para referirse a las situaciones que, de manera general, viven las mujeres en Bolivia –basta ver los datos porcentuales consignados en líneas precedentes-, posiblemente sea más acertado correr el velo de la universalidad con que se opaca las diversas y profundas desigualdades que cada mujer, desde su unicidad particular, soporta en lo cotidiano.



Y es que, no todas las mujeres tienen las mismas experiencias de subordinación y, en todo caso, si las tuvieran, los matices con que se asienta el mazo de la violencia en cada una de ellas, generan formas situadas de sentir, pensar y obrar derivadas de su propia historia de dominación marcada por la diferencia colonial.



Es pues imprescindible, desde nuestra mirada, analizar las diversas realidades de violencia perpetradas en los cuerpos de las mujeres, comprendiendo cómo, de alguna manera, se instalan en las múltiples dimensiones que configuran sus identidades. Así, las distintas formas de dominación fundan experiencias y sentires propios, ingredientes que matizan y delinear, desde un movimiento serpenteante y dinámico, la reconstrucción permanente de su yo identitario.

Será a partir de esa comprensión que podremos proponer formas de enfrentar las violencias contra las mujeres, desde un principio de apertura y de opción por la diversidad, lo que nos permitirá un actuar contextualizado, concreto, político y, por ende, transformador.

Lo normativo:

¿Una forma de garantizar la NO violencia contra las mujeres?

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, en el Capítulo Segundo, concerniente a los Principios, Valores y Fines del Estado, en su Art.8. inciso II, versa: *“El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien”.*

En el Título III referido a los Derechos Fundamentales y Garantías, en su Capítulo Primero, relativo a las disposiciones generales, en el Artículo 14. incisos I y II, respectivamente, enuncia: *“Todo ser humano tiene personalidad y capacidad jurídica con arreglo a las leyes y goza de los derechos reconocidos por esta Constitución, sin distinción alguna”. “El Estado prohíbe y sanciona toda forma de discriminación fundada en razón de sexo, color, edad, orientación sexual, identidad de género, origen, cultura, nacionalidad, ciudadanía, idioma, credo religioso, ideología, filiación política o filosófica, estado civil, condición económica o social, tipo de ocupación, grado de instrucción, discapacidad, embarazo, u otras que tengan por objetivo o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce*

o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos de toda persona”.

En el Capítulo Sexto, concerniente a la Educación, Interculturalidad y Derechos Culturales, en la Sección I, destinada específicamente a la educación, a través del Artículo 78, inciso III, prescribe: *“El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria”* y complementa dicho mandato con el Artículo 82, señalando: *“El Estado garantizará el acceso a la educación y la permanencia de todas las ciudadanas y los ciudadanos en condiciones de plena igualdad”.*



La Ley contra el Racismo y toda Forma de Discriminación No. 045, en el capítulo II, inciso c, referente a la educación, dispone: *“Promover la implementación de procesos de formación y educación en derechos humanos y en valores, tanto en los programas de educación formal, como no formal, apropiados a todos los niveles del proceso educativo, basados en los principios señalados en la presente Ley, para modificar actitudes y comportamientos fundados en el racismo y la discriminación; promover el respeto a la diversidad; y contrarrestar el sexismo, prejuicios, estereotipos y toda práctica de racismo y/o discriminación”*.



La Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia No. 348, en su Artículo 2, correspondiente al objeto y finalidad, señala: *“La presente Ley tiene por objeto establecer mecanismos, medidas y políticas integrales de prevención, atención, protección y reparación a las mujeres en situación de violencia, así como la persecución y sanción a los agresores, con el fin de garantizar a las mujeres una vida digna y el ejercicio pleno de sus derechos para Vivir Bien”*, además, en el Artículo 3 indica como prioridad nacional la eliminación de la violencia contra las mujeres, cuando señala: *“El Estado Plurinacional de Bolivia asume como prioridad la erradicación de la violencia hacia las mujeres, por ser una de las formas más extremas de discriminación en razón de género”*.

Y, un documento de suma importancia que tiene *“por objeto procurar la pronta y oportuna resolución de los conflictos penales, adoptando al efecto, medidas indispensables para profundizar la oralidad, fortalecer la lucha contra la violencia a niñas, niños, adolescentes y mujeres, evitar el retardo procesal y el abuso de la detención preventiva y posibilitar la efectiva tutela judicial de las víctimas, mediante la modificación de la Ley No. 1970 del 25 de marzo de 1999, ‘Código de Procedimiento Penal y disposiciones conexas’* es

la Ley No 1173 de Abreviación Procesal Penal y de Fortalecimiento de la Lucha integral contra la Violencia a Niñas, Niños, Adolescentes y Mujeres, erogada el 3 de mayo del presente año.

Con el propósito de armonizar la normativa del Estado Plurinacional Boliviano, dicha Ley instituye un procedimiento específico para la pronta efectivización de medidas de protección en favor de niñas, niños, adolescentes y mujeres víctimas de violencia. Toma en cuenta medidas cautelares y medidas de protección especial, a fin de contener posibles nuevas situaciones de violencia y de evitar mayores consecuencias y daños físicos y psicológicos para las personas en situación de riesgo.

Finalmente, la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, se basa en cuatro principios fundamentales: Lo intra e intercultural, lo comunitario, lo productivo y lo descolonizador, siendo este último el que interrelaciona y armoniza los otros principios. Dicho de otra manera, la descolonización nos invita a encarar procesos socioeducativos intra e interculturales de carácter comunitario, que apunten hacia la producción y recreación de saberes, conocimientos, materiales, recursos, prácticas, es decir, a una construcción de sentidos de la vida cotidiana.

Concretizar tal sueño supone entonces, tomar consciencia de la indivisibilidad que existe entre lo colonial y lo patriarcal puesto que el andamiaje de las jerarquías, roles y relaciones de poder establecidas en los contextos sociales, se afirman a partir de una estructura patriarcal/colonial que, si bien los discursos y normativas estatales, en alguna medida, pretenden resquebrajar, el propio aparato estatal presenta nomás un fuerte componente patriarcal, por lo que es desde abajo, desde las vivencias personales y comunitarias, que es posible develar y cuestionar.





Visibilizar el conflicto inherente a lo patriarcal/colonial significa ya, dar inicio a formas de resistencia otras que permitan la deconstrucción de ese sistema cultural, simbólico y político patriarcal que regula los modos de ser de los sujetos, entendiendo que el patriarcado se ancla en la idea universal de la jerarquía primaria y la hegemonía masculina, expresada en mandatos específicos, tanto en el ámbito privado, como público, aclarando que la idea de lo masculino, si bien se asienta en aquellas características tipificadas por el pensamiento nor-euro/occidental, muy relacionada a la colonialidad, también se atiene a un tinte de corte localizado, generando lo que Rita Segato (2010) denomina el “*patriarcado*

de baja intensidad”, producido por los hombres colonizados, quienes, a través de una alianza simbólica con sus colonizadores, reproducen formas de opresión en los cuerpos/territorios de las mujeres.

Las realidades son irrefutables y remarcan las vivencias de un complejo y dinámico sistema patriarcal/colonial en nuestros contextos. No en vano quienes, en su mayoría, son víctimas de distintas formas de violencia, responden a esas “otredades” no autorizadas y, por tanto, reemplazables.



¿Y qué de la coeducación?

Si bien el objetivo del Proyecto -lo mencionamos- apunta a la elaboración, implementación y socialización de una propuesta coeducativa, debemos reconocer que el término “coeducación” es bastante complejo y que, a la luz de varias interrogantes, reflexiones profundas y argumentos, a veces contrapuestos, perfilamos la idea -sin pretensión axiomática-, de acudir, más bien, al concepto de despatriarcalización.

Ello en razón, consideramos, que la coeducación, como concepto, práctica y normativa, podría convertirse en un argumento de carácter funcional destinado a vaciar de contenido la lucha

contra las múltiples violencias consumadas en los cuerpos/territorios de las mujeres. Y es que, al parecer -lo hemos escuchado y percibido en algunos momentos-, coeducación e igualdad, son dos expresiones íntimamente relacionadas que se hacen carne en lo cotidiano del espacio escolar. Desde esa perspectiva, la gestión de los procesos socioeducativos apunta a promover la igualdad entre hombres y mujeres, igualdad que eclipsa las necesidades, expectativas, intereses y demandas particulares de las mujeres que, dicho sea de paso, son muy diferentes a las de los hombres, ya sea por su condición de mujeres, ya sea por la complejidad de sus opresiones y luchas.



No basta, entonces, trabajar en leyes, normativas y acciones que susciten la permanencia escolar de mujeres y hombres, poniendo énfasis en el caso de las primeras; la paridad numérica en los espacios socioeducativos o el desarrollo de acciones metodológicas que permitan la participación conjunta de las y de los estudiantes en actividades que apunten a diluir aquellos roles y estereotipos de género tradicionales, por ejemplo. No menoscabamos tales esfuerzos; sí son necesarios y oportunos, sin embargo, tenemos que atrevernos a vislumbrar más allá, de lo contrario, corremos el riesgo de caer en una especie de esencialismo que invisibilice la fuente en que se escudan las violencias contra las mujeres: la estructura patriarcal/colonial.



De ahí que acudimos a la despatriarcalización como principio, camino y acción de un obrar rebelde para hacer frente a aquel concepto/vivencia, su antagonista por antonomasia, llamado patriarcado.

Galindo (s/f) define al patriarcado como *“un sistema de opresiones y no como una forma única y lineal (...) /sino/ como una construcción de todas las jerarquías sociales, superpuestas unas sobre otras y fundadas en privilegios masculinos”*. Agrega, además: *“Cuando hablamos de patriarcado no estamos hablando de una cuestión aparte, sino de un eje de la forma de organización social, económica, cultural y política de cualquier sociedad; no es una discusión periférica, ni específica, ni particular; sino que es una cuestión central e ineludible”*.

La despatriarcalización, en consecuencia, se inscribe como una categoría en proceso de construcción y, por tanto, dinámica, de acuerdo a las realidades que se vivencian en los diversos contextos. Apiláñez Piniella, parafraseando a Galindo, aduce: *“Galindo acierta cuando propone el proceso despatriarcalizador como contemporáneo, en el sentido de que, en primer lugar, se hace precisa la desmitificación de lo indígena -como no patriarcal- y, en segundo lugar, para poder pensar la descolonización con la despatriarcalización, es fundamental*

el reconocimiento del pacto inter-étnico masculino -coloniado-colonizador-". Reconocimiento que nos permitirá develar y deconstruir el sistema sociocultural, simbólico y político patriarcal que regula los modos de ser de los sujetos, otorgando a las mujeres la condición de subalternidad.

Desde la reflexión crítica y transformadora, se impone dilucidar otras formas de encarar las interrelaciones humanas, basadas en la equidad, la justicia social y de género.

Evidentemente, el abordaje de tal consideración, supone adentrarse en aspectos relativos a la masculinidad y feminidad desde su sentido multidimensional e identitario y a las relaciones de género, atravesadas por las relaciones de poder y subalternidad, comprendiendo que el desafío que conlleva adentrarnos en un horizonte despatriarcalizador, nos implica obrar desde el borde, la periferia, desde nuestros lugares de enunciación, es decir, desde nosotras, nosotros, personas de a pie, que sentimos en nuestros cuerpos/territorios, en nuestra piel, los embates del poder patriarcal/colonial.

Ya esa visión nos da las pautas para concretar aquello que llamamos: "La praxis socioeducativa desde una otra mirada".



He ahí nuestra mirada

Nuestra mirada está sustentada en una concepción de educación, desde un sentido de apertura y posibilidad, de una otra educación que nos desafíe a transgredir nuestras viejas certezas emanadas, debemos reconocerlo, de un proceso sistemático y de largo recorrido, de asimilación de la estructura colonial patriarcal, instalada a través de prácticas “*invisibles*” y naturalizadas, “*de persuasión oculta, /ejercida/ simplemente por el orden de las cosas*” (Bourdieu-Wacquant, 1992:142-143), prácticas “*incorporadas*” en el seno familiar, en la escuela y en el entorno social; y es que el proyecto patriarcal/colonial se imprime ahí, en cada resquicio de la vida cotidiana, penetrando en nuestras identidades/subjetividades.



Una educación despatriarcalizadora nos insta a transitar por los caminos que nos lleven hacia el cuestionamiento, la duda y la incertidumbre, como catalizadores de des-aprendizaje y reaprendizaje. A fin de cuentas, eso es lo educativo, lo pedagógico, concebido como aquellas experiencias que nos remueven, nos provocan a labrar, lo apunta Katherine Walsh (2000:2), “*movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial*” y, añadimos, despatriarcalizador.

Abrazamos el pensamiento de Walsh para proponer algunos “movimientos” insurgentes que, desde lo socioeducativo, pueden abrirnos las alas para volar hacia esos nuevos rumbos.

Primer movimiento

Admitimos nuestras ambivalencias y contradicciones

Como educadoras y educadores, estamos llamados a profundizar en procesos de autorreflexión y valoración del para qué y el cómo enfrentamos nuestra praxis educativa reconociendo, en primera instancia, que somos parte del sistema patriarcal/colonial.

Es en el aula, en la escuela, a través de la gestión del currículum, tanto manifiesto como oculto que, muchas veces, ejercemos el poder.

El tomar conciencia respecto el CÓMO, la praxis socioeducativa nuestra se configura desde una red de interrelaciones en las que el ejercicio del poder, desde la lógica patriarcal/colonial se hace presente, es un hecho que permite dar cuenta del posicionamiento político y ético de la educación.

Las formas de encarar los procesos, pese a sus denominaciones técnicas, responden nomás a modelos establecidos que delinear los discursos y prácticas, políticas/sociales dominantes.

Este primer movimiento, de expresión

consciente de nuestro ser, sentir y pensar patriarcal, de reconocer nuestras ambivalencias y contradicciones, de admitir que somos agentes y receptáculos de violencias, a veces conscientes, a veces encubiertas, es el inicio, creemos, de un proceso transformador. Y es imprescindible por tanto que, así como nos vamos descubriendo, promovamos esa revelación en las y en los estudiantes, en las familias, en la comunidad...

El analizar, junto a ellas y ellos, temáticas relacionadas al modo en que van construyendo y reconstruyendo sus identidades/subjetividades y cómo las categorías de clase, etnicidad, raza, cultura, religión, género, interrelacionadas de manera simultánea y vivenciadas en las interrelaciones sociales, se traducen en ingredientes que afectan a su ser identitario, por ejemplo, podría ser una de las acciones que posibilite la autovaloración de su sentir, pensar y obrar patriarcal, como punto de partida para su transfiguración.



Algunas nociones para reconocer nuestras ambivalencias...

» *¿Cómo reconocer nuestras ambivalencias si no contamos con elementos de contrastación?*

Por ello es imprescindible crear espacios que nos permitan compartir información, investigar, construir conceptos, fundar conocimientos relativos a cuestiones que son referentes para comprender y contrastar “el ser” y el “deber ser” en relación a nuestras formas de pensar, actuar, sentir... y asumirnos nomás, como parte del sistema patriarcal/colonial.



Las aulas, en los procesos de aprendizaje y enseñanza de las y los estudiantes; los encuentros junto a las familias, a las y a los docentes y personal administrativo, son susceptibles de convertirse en círculos de reflexión y autovaloración que nos lleven a tomar consciencia y sabernos parte de la gran maquinaria de reproducción o, por el contrario, de una otra opción alineada a la transformación.

» *¿Y los contextos diversos?*

No es suficiente, sin embargo, adentrarnos en teorías y supuestos que nos remitan a descifrar el sistema patriarcal/colonial si no los encarnamos en y desde las realidades diversas. Acudir a la comprensión de las dimensiones sociopolíticas y culturales del entorno y más allá, nos dará la posibilidad de situarnos y descubrirnos en la integralidad de la vida. Ese descubrimiento es el que nos instará a tener una mirada crítica de lo que somos y queremos ser.



Segundo movimiento

Asumimos la gestión de un currículum despatriarcalizador

Hablando de contenidos, este segundo movimiento nos exige repensar y asumir la gestión de un currículum otro, impregnado de un horizonte despatriarcalizador.

Ello demanda desestabilizar nuestra idea del currículum como algo inamovible e inalterable y más bien acudir a un análisis crítico que nos permita imprimir en cada contenido el sello de la duda y la rebelión. Trastocar el currículum significa develar y potenciar historias y miradas otras, emanadas de las experiencias, saberes, sentires y haceres de quienes forman parte del otro lado de la muralla. Las mujeres, su cuerpo/territorio hacen parte de ese otro lado.

Nos corresponde pues, desde lo educativo como herramienta subversiva, desestabilizar las relaciones de poder patriarcales, poniendo en evidencia el cómo vivimos las relaciones con las diversidades, preguntándonos en qué medida somos cómplices pasivos/as, a veces activos/as, del engranaje que potencia la opresión a través de la violencia epistémica, priorizando, por ejemplo, un único conocimiento, el nor-eurocéntrico, validado

por el poder y la academia. Debemos reconocer nomás que las matemáticas, la física, la química o la historia universal siguen predominando en nuestra configuración de lo que es imprescindible enseñar. No en vano en alguna oportunidad escuchamos a algunas familias la siguiente expresión: *“En la escuela x les enseñan matemáticas, nuestros hijos ya saben incluso lo que avanzan en la universidad. En este colegio lo único que les quieren enseñar es el arte. ¿Acaso con eso van a triunfar?”*



Frase ejemplificadora, por cierto, de la cosificación con que miramos, no solo al aprendizaje, sino a la vida misma puesto que, seguramente, no son muchas las veces en que nos preguntamos cómo abordamos esos contenidos y cómo, a través de ellos nos permitimos re-conocernos y sabernos sujetos dispuestas y dispuestos a descifrar contra qué poderes y formas de violencia nos enfrentamos.

Comprender y abordar un currículum des-patriarcalizador, por tanto, nos insta repensar nuestra gestión del currículum. Cuestionar con qué mirada abordamos los contenidos de aprendizaje de las diferentes áreas de conocimientos, cómo los exponemos ante nuestros y nuestras estudiantes,

qué queremos develar y, más aún, cómo promovemos en ellas y en ellos el desarrollo de un pensamiento crítico y emancipador, que les lleve a desmontar la reproducción de significados sociales y culturales relacionados al poder y a la subalternización de las diferencias, es tarea urgente.

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo ya nos otorga la posibilidad a través de la integración de los currículums base, regionalizado y diversificado. La cuestión es el significado y la resonancia con que profundizamos cada uno de los contenidos. No es lo mismo consignar en nuestro plan curricular el contenido: “Los medios de comunicación social” que hacerlo de la siguiente manera:

“Los medios de comunicación social: herramientas de reproducción o transformación de las estructuras de poder patriarcales”, por ejemplo. A diferencia del primero, el segundo denota una intencionalidad y el pensamiento insurgente con que promoveremos el aprendizaje de la temática.



Algunas nociones para asumir la gestión de un currículum despatriarcalizador...

» *¿Cómo responder a las realidades diversas?*

Un currículum despatriarcalizador se concreta en la gestión de aula, en la praxis socioeducativa de las y de los docentes. Son ellas y ellos quienes le tendrían que otorgar significatividad y sentido al currículum escolar.

Y el sentido, precisamente, emana de las realidades y de las problemáticas que vivencian las unidades educativas, las comunidades; he ahí la razón de ser de los diagnósticos participativos.

Una herramienta que, en particular puede proporcionar no solo información cuantitativa, sino sobre todo el sentir y el pensar de las personas que participan (estudiantes, docentes, directivos, familias, administrativos) es el mapeo comprendido como *“un procedimiento o práctica por el cual se construye una narrativa o un relato colectivo que visibiliza otra manera de relacionarnos con el territorio”* (VIC, 4)

El territorio escolar, en este caso, se convierte en un documento representativo de historias cargadas de afecto, desde un diálogo iconográfico;

diálogo horizontal fecundado desde la apertura a otras voces, a otros sentires.

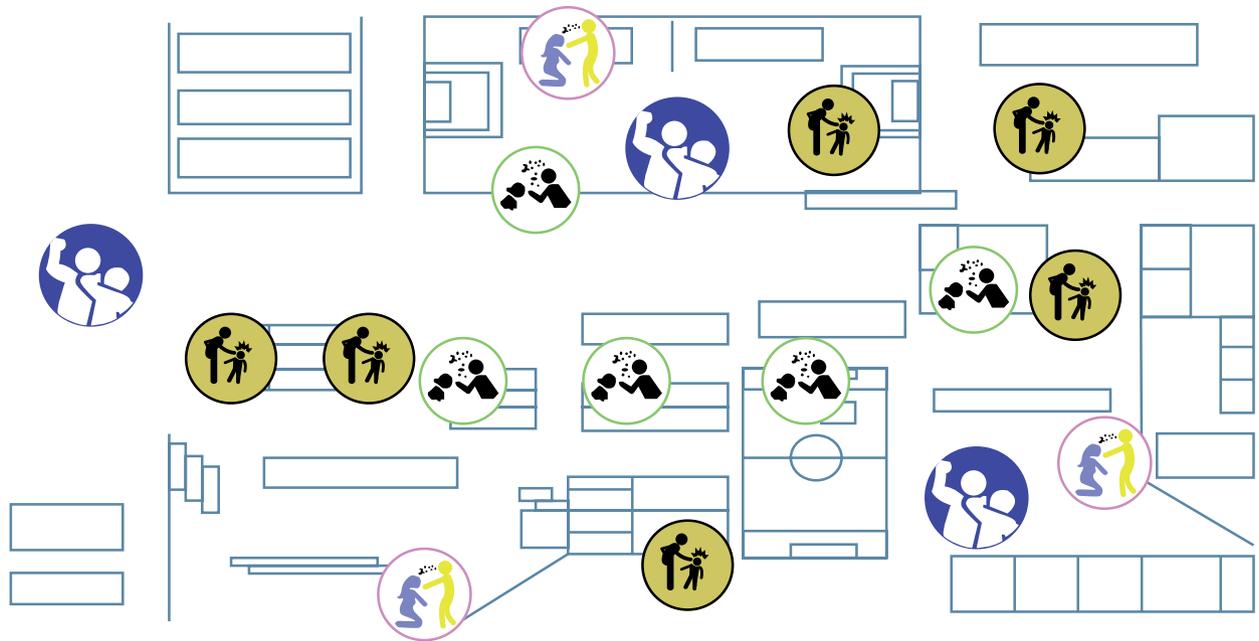
Es a través del mapeo que podremos identificar las problemáticas de violencia que se vivencian en las escuelas; dialogar desde una mirada crítica, reconstruir comunitariamente conocimientos otros, hacer frente a las historias dominantes y, consecuentemente, a la reproducción de las relaciones de poder hegemónicas.



» ¿Cómo realizar un mapeo?

En primera instancia, se invita a conformar un grupo dinamizador, tomando como criterio la diversidad de las y los actores (directora o director, representación de docentes, estudiantes, familias y personal administrativo).

Ya el grupo conformado, prioriza el tipo de problemática a ser trabajado desde el mapeo, no olvidemos que las violencias son múltiples y que no siempre tendremos la posibilidad de enfrentar todas al mismo tiempo, por lo que se requiere priorizar una o dos de ellas, por ejemplo, la violencia en las aulas.



A partir de ahí, el grupo dinamizador tendrá que considerar a quienes participarán del encuentro para desarrollar el mapeo, retomando el criterio anterior, el de la diversidad de las y los actores. Serán, tal vez, la Junta Escolar, el Gobierno Estudiantil, la Comisiones de Disciplina y Pedagógica, una representación de la administración, la dirección, en fin, se trata de garantizar la representación de las y los actores que son parte de la comunidad socioeducativa.

Para el momento de la planificación del encuentro, el grupo tendrá que estimar tiempos; dinámicas y actividades, varias, según el cómo se pretenda desarrollar el proceso; materiales, entre ellos los dispositivos de mapeo, tantos como sean necesarios, de manera que cada una y uno de los participantes tenga la oportunidad de explicitar sus sentires y experiencias.

El desarrollo del encuentro se traduce ya, en un espacio de visualización del o los problemas, de los espacios en los que acontecen, los sujetos que los provocan, sobre quienes recaen y, durante el proceso de reflexión, los sentires personales de las y los participantes.

Del diálogo, la reflexión y la concertación es que confluirá la acción. Ello nos da las pistas para concebir al mapeo como una herramienta de denuncia, pero también de anuncio.

» *¿Y la integración en los planes curriculares?*

Qué mejor que los planes curriculares para encarnar el principio de despatriarcalización en los procesos socioeducativos escolares, en tanto ellos nos brindan la posibilidad de trabajar desde una mirada holística e integradora el problema de las violencias.



Contrario a lo que comúnmente se piensa, las acciones que una unidad educativa emprende para enfrentar las distintas formas de violencia, no necesariamente tienen que ser planificadas y desarrolladas en espacios y tiempos específicos, externos al desarrollo curricular, más bien, la potenciación de los aprendizajes estriba en la interrelación de todos los elementos que son parte constitutiva de la vida misma.

Tal reflexión, por supuesto que nos lleva a reconsiderar nuestra postura respecto del significado que les conferimos, tanto al concepto de aprendizaje, cuanto al de enseñanza. Ambos, igualmente interconectados, nos tendrían que proporcionar las herramientas necesarias para enfrentar y transformar las realidades nuestras, de nuestros entornos y más allá.



PROYECTO SOCIO PRODUCTIVO: El cuidado del medio ambiente y su incidencia en las actividades económico/productivas de Colomi.

TEMÁTICA ORIENTADORA: Sistemas de organización sociopolítica en los pueblos del Abya Yala.

OBJETIVO HOLÍSTICO: Asumimos el **diálogo**, la **escucha activa** y la concertación, **como principios de despatriarcalización**, en relación al cuidado del medioambiente, estudiando las formas de organización sociopolítica del Abya Yala, la comunicación oral y escrita, el razonamiento lógico y uso de las TICs, a través de procesos de **investigación, experimentación, sistematización y producción de textos, visibilizando las realidades de violencia y opresión** en las actividades económico/productivas de la comunidad, para proponer caminos de acción transformadores.

CONTENIDO Y EJES ARTICULADORES:

- El diálogo y el debate: Herramientas de reflexión crítica de las realidades de violencia y opresión, de la toma de decisiones y la puesta en práctica de acciones transformadoras.
- Las vocales y fonemas en quichwa e inglés, desde el principio de interculturalidad.
- Diálogos interculturales en la escuela: quichwa e inglés.
- El arte desde la memoria histórica de los pueblos originarios: Arquitectura, escultura, dibujo, pintura y sus formas expresivas del Abya Yala; realidades de violencia y opresión; formas de resistencia y el aporte de las mujeres en sus comunidades.
- Asentamientos territoriales, organización política, social y cultural de los pueblos del Norte, Centro y Sur del Abya Yala: Opresiones; resistencias y aportes.....

Sugerencias para la selección de metodologías, materiales y criterios de evaluación

Orientaciones metodológicas	Materiales/recursos	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Grupos de trabajo comunitario - Reflexiones individuales y comunitarias - Análisis de textos y contextos - Actividades lúdicas de observación de la realidad, análisis y creación de propuestas 	<ul style="list-style-type: none"> - No contaminantes - Reciclados y reciclables - Realidades y contextos - Documentos - Vivencias 	<ul style="list-style-type: none"> - En coherencia con el objetivo, orientaciones metodológicas y contenidos - Comunicables a las y a los estudiantes - Desde una mirada horizontal, de proceso y crecimiento - Desde una práctica despatriarcalizadora

Tercer movimiento

¡Cuidado con los textos!

Muy relacionado a la gestión curricular, más bien, como parte de ella, se encuentran los textos aclarando que, cuando los mencionamos, hacemos referencia no solo al material escrito, sino también gráfico y auditivo, en tanto se encuentran cargados de intencionalidades.

Debemos dejar de presumir, ingenuamente, que los textos a los que recurrimos hacen referencia, única y exclusivamente, a los contenidos que nos muestran y por los que se supone los seleccionamos. Cada uno de ellos, encubre la conformación de principios y valores que sustentan normas, comportamientos, formas de interrelación entre los géneros, en fin, aquello socialmente establecido y asumido, las más de las veces, de forma mecánica y acrítica.



A ello se suma la nueva tecnología. Las redes de comunicación social se han convertido en una nueva herramienta susceptible de cooptar “adeptos” para el posicionamiento del sistema patriarcal/colonial, subyugando las mentes y cuerpos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Nuestras acciones, como educadoras y educadores, no tendrían que apuntar a la evasión de tales propuestas, sino más bien a la develación de sus propósitos, al desenmascaramiento de sus “verdades”, fisurando y deconstruyendo esas categorías homogeneizantes, patriarcales, violentas y deshumanizantes. Lo haremos a partir de la evocación las historias, saberes, voces y experiencias de las mujeres y hombres subalternizados, porque, *“es precisamente del margen, con frecuencia invisible —el lugar de lo no incorporado, lo irreductible, de lo que constantemente se desplaza y se mueve—, desde donde la teoría de la práctica (...) /despatriarcalizadora/ emerge para llenar el horizonte vacío”* (Masiello, 2001:74). Desde ahí, desde esas miradas que contienen los rostros diversos, es que podemos comprometernos con la transformación.

Por otro lado, nos preguntamos: ¿Por qué no construir los nuestros? Contamos con elementos teóricos, con las voces, experiencias, sentires y saberes de las comunidades y de la gente... Nos

falta, quizás, la confianza y la voluntad para entablar un diálogo entre y junto a la diferencia.

Finalmente, pensamos que el texto no es una muleta, no es el soporte de nuestra praxis socioeducativa, es un registro de formas de sentir y pensar, a veces otras, a veces nuestras. El desafío es tomar decisiones respecto del qué hacemos con ello.



Cuarto movimiento

Cómo sembrar lo posible

El preguntarnos cómo sembrar lo posible ya nos convoca a la acción y, por ende, a la búsqueda de metodologías que apuesten por trayectorias formativas disidentes, comprendiendo que, si un proceso socioeducativo despatriarcalizador es siempre dinámico, inacabado, un estar siendo continuo, el cómo lo abordamos, contiene la misma lógica.

Las formas de obrar, de crear espacios/ tiempos de aprendizaje son tan diversas, como lo son esas “otredades” encubiertas que abrazan, además, un propósito compartido: nos impulsan hacia el camino de la utopía como posibilidad de construir un otro modo de con-vivencia.

Evocar la vida cotidiana de las y de los estudiantes, de sus familias, de las mujeres de la comunidad, por ejemplo, como detonantes para la reflexión y el análisis de narrativas y memorias cargadas de subalternidad, desde la tensión entre lo que son, sienten, piensan, hacen y los contenidos de las diferentes áreas del currículum, permitirá un proceso de construcción comunitaria de conocimientos, no solo articulados con las realidades

diversas, sino también, con acciones de reivindicación, basadas en las voces polifónicas de quienes cuentan y sienten en el cuerpo las violencias gestadas desde una estructura patriarcal.

De igual manera, la conformación de espacios de investigación participativa, a través de los que las y los estudiantes puedan discernir y analizar críticamente las relaciones de poder patriarcales respecto de las realidades de violencias locales y extensivas, se constituyen en fuente de aprendizaje significativo y propositivo. Dichos procesos investigativos pueden ser profundizados desde los diferentes campos y áreas del currículum, atendiendo a una mirada integradora de la praxis socioeducativa.



¿Y por qué no identificar los espacios geopolíticos en que se producen las desigualdades y violencias contra las mujeres? A través de construcciones cartográficas, es posible reflexionar sobre la compleja trama de las relaciones de poder patriarcales desde una perspectiva interseccional.

Como explica Yopasa Ramírez (2011:119): *“La cartografía es el arte de expresar gráficamente, por medio de mapas y cartas, nuestro conocimiento sobre el espacio y la superficie terrestre. Los mapas son representaciones simbólicas que soportan valores y maneras de entender y de relacionarse con el territorio, las cuales muestran no sólo cualidades físicas, climáticas, ambientales, etc., sino que hablan de un espacio social y culturalmente construido”*, lo que nos brinda la posibilidad de que las y los estudiantes profundicen -en atención a categorías raciales, étnicas, sociales, de género, religión-, de qué manera y cuáles son las estrategias por medio de las que se producen y se reproducen, atendiendo a una mirada interseccional lo dijimos, las formas de opresión y de violencias diversas. Ello, por supuesto, no está reñido con los campos y áreas del currículo, es más, corresponde a una forma de dotar de sentido al currículum diversificado.

hacia acciones insurgentes de conversión de las realidades de violencias vivenciadas en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, ya sea personales, escolares o comunitarias. ¿Acciones concretas? Sí, pero posibles, realizables y, sobre todo, germinadas desde abajo, desde quienes son parte de la “otredad”.



Quinto movimiento

El encuentro dialógico

Lo reflexionado y lo propuesto, hasta el momento, nos exhorta a la apertura y al diálogo; sin ellos, ninguna acción dará sus frutos.

Empero, es importante tomar consciencia que, el entablar un proceso de diálogo no se remite a un estar ahí para ejercer una especie de supremacía de una única voz que sobresale y ejerce autoridad, ¡No!, un diálogo auténtico es aquel que se nutre de la escucha activa y de las voces diversas, polifónicas; es aquel que se asienta sobre un juego de consonancias, disonancias, conflictos y tensiones que revelan y enuncian las diferencias históricas, socioculturales y experiencias de subordinación.



Y es que, como acertadamente manifiesta Rufer (2012:20), *“escuchar al otro no es una facultad, una intención ni una capacidad orgánica, tampoco es una práctica ajustada a la teoría de las voces o a las etnografías del habla: debe ser una decisión política”*, no en el sentido de desaparecer o mimetizarse, sino de optar desde lo que somos, estando conscientes de nuestro *“habitar la diferencia”*.

Ese habitar la diferencia, nos permitirá socavar las estructuras de poder, develando las asimetrías sociales, económicas, culturales, de género, en tanto se convierte -lo señala Rufer- en un elemento político de lucha para la transformación social, buscando otras alternativas de vida, diferentes a la planteada y posicionada por el arquetipo patriarcal/colonial.

Un diálogo provocador de horizontalidades merece ser abordado junto a las familias; a las autoridades comunales que, por su estructura, están marcadas por una práctica machista y patriarcal; a las autoridades educativas y junto a quienes hacen la comunidad socioeducativa. Juntas y juntos preguntarnos: ¿Qué tipo de comunicación enseñamos en la escuela? ¿Cuáles son las características del diálogo que profesamos en las aulas y en el entorno escolar?

Desde nuestra praxis docente, redescubramos a la educación como el espacio del des-silenciamiento, del re-encuentro con y junto a la diversidad, en tanto, acudiendo al pensamiento de Mignolo (2007), *“no se trata de modificar simplemente los contenidos de la conversación, sino los términos y condiciones de la misma”*. Miremos, pues, a la escuela, como el territorio en el que las y los estudiantes, las familias y quienes conforman la comunidad socioeducativa, se sepan, se reconozcan y se sientan copartícipes de la lucha por la despatriarcalización.



El epílogo ¿o prólogo?

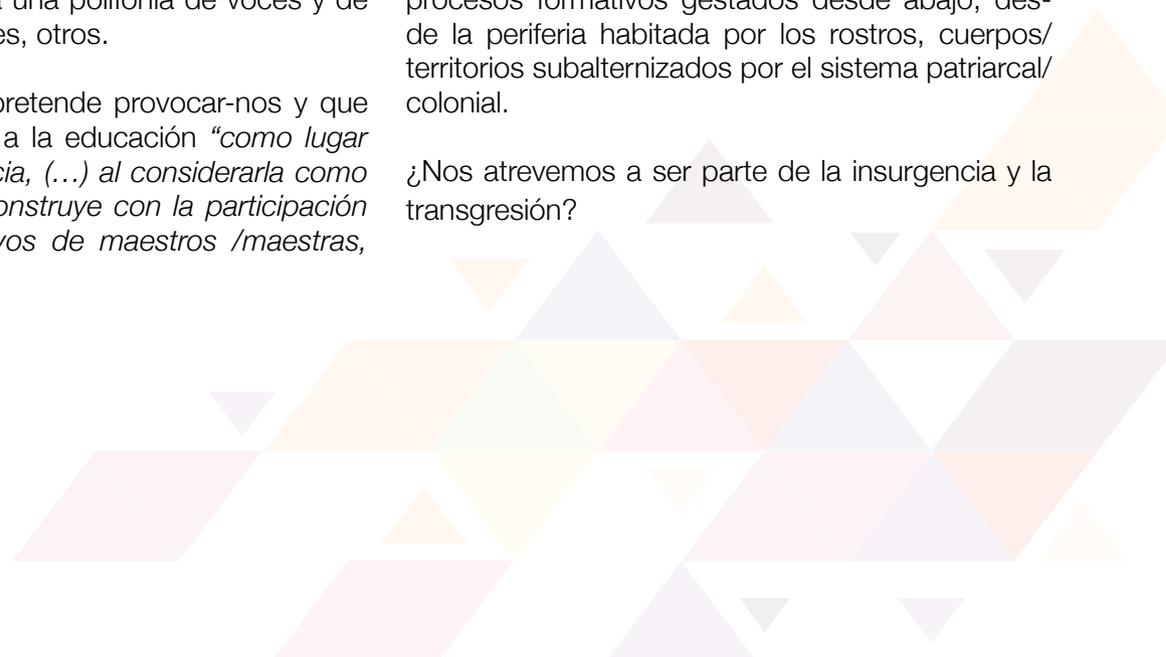
La mirada nuestra no demarca arbitrariamente el camino, no especifica los modelos a seguir para promover un proceso socioeducativo despatriarcalizador, permite, apenas, divisar un esbozo de lo posible, susceptible de ser nutrido y reconstruido junto a una polifonía de voces y de pensamientos múltiples, otros.

Es un mensaje que pretende provocar-nos y que nos insta a concebir a la educación *“como lugar de disputa y resistencia, (...) al considerarla como un espacio que se construye con la participación activa de los colectivos de maestros /maestras,*

estudiantes y comunidad/ en su encuentro con el conocimiento, la realidad y el vínculo con el otro”. (Gómez Sollano, 2015:25)

Es un avizorar el potencial transformador de los procesos formativos gestados desde abajo, desde la periferia habitada por los rostros, cuerpos/ territorios subalternizados por el sistema patriarcal/ colonial.

¿Nos atrevemos a ser parte de la insurgencia y la transgresión?





En diálogo con:

Apilánuez Piniella, Elena: "Claroscuros de la despatriarcalización en el proceso de cambio boliviano: entre las palabras y las cosas". (VII Conferencia CLACSO, Medellín 2015)

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

Coordinadora de la Mujer - Observatorio de Género: "Situación de las Mujeres en Bolivia".

Fondo de las Naciones Unidas para la Población (UNFPA) "Estado de la población mundial".

Galindo, María: (s/f) "No se puede descolonizar sin despatriarcalizar: Teoría y propuesta de la despatriarcalización. Mujeres Creando. Bolivia.

Informes de la BBC Mundo.

Ley contra el Racismo y toda Forma de Discriminación No. 045.

Ley de Educación 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez".

Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia No. 348.

Ley No 1173 de Abreviación Procesal Penal y de Fortalecimiento de la Lucha integral contra la Violencia a Niñas, Niños, Adolescentes y Mujeres.

Medina Melgarejo, Patricia (coord): (2015) "Pedagogías insúsumas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina". Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Centro de Estudios Superiores de México y Centro América. Educación para las Ciencias en Chiapas, A.C. Editor México. 2015.

Mignolo, Walter: (2007) "La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial". Barcelona: Gedisa. Noticias de "Los Tiempos". Cochabamba. Bolivia.

Rufer, Mario: "Experiencia sin lugar en el lenguaje: enunciación, autoridad y la historia de los otros" en Relaciones 133, invierno 2013, pp. 79-115, issn 0185-3929. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.

Segato, Rita: (2018) "La guerra contra las mujeres". Ed. Prometeo Libros. Buenos Aires, Argentina.

<http://viveroiniciativasciudadanas.net/>: "Cómo hacer un mapeo colectivo".

Walsh Catherine: (2013) "Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, (re) vivir. Tomo I. Ed. Abya-Yala. Quito, Ecuador.

