

ALIGN INFORME

Cuando educas, cuestionas y te arriesgas

Formación docente y equidad de género en Colombia



Natalia Sánchez, José Fernando Serrano, Nadia Torres,
Carlos Andrés García y Sofía Luna

Noviembre 2024

Sobre la Universidad de los Andes, Colombia

La Universidad de los Andes, también conocida como Uniandes, es una universidad privada cuyo campus principal se ubica en Bogotá, la capital de Colombia. Fue fundada en 1948 por Mario Laserna Pinzón y hoy es una de las instituciones académicas líderes en América Latina. En 2024, el QS Rankings para América Latina y el Caribe (Quacquarelli Symonds World University Rankings) clasificó a Uniandes como la sexta mejor universidad regional y como la primera en Colombia. Uniandes tiene una excelente reputación en términos de su desempeño académico, su impacto web y su reconocimiento entre los empleadores de sus egresados.

Con instalaciones modernas y un profesorado altamente calificado, Uniandes es referente de educación en investigación y enseñanza interdisciplinaria. Es muy reconocida por su enfoque integral en la educación. Sus estudiantes salen preparados para enfrentar los desafíos contemporáneos con herramientas como la promoción de valores éticos, capacidades digitales, ciudadanía responsable, innovación, responsabilidad social, pensamiento crítico, aprendizaje autónomo y trabajo en equipo.

La Facultad de Ciencias Sociales de Uniandes es un centro de creación de conocimiento y para la formación de profesionales capaces y de ciudadanos críticos. La facultad mantiene una vocación sólida para el trabajo interdisciplinario y colaborativo, con impacto local, regional y nacional, a través de varias disciplinas: Antropología, Ciencias Políticas, Filosofía, Historia y Geografía, Psicología, Idioma y Cultura. El trabajo de profesores e investigadores tiene un impacto en la política pública y llega a un público más amplio mediante variadas estrategias pedagógicas. En todos los departamentos de la facultad, y en los de toda Uniandes, se imparte la enseñanza y la investigación en estudios de género, incluyendo una opción de pregrado y una maestría, así como diversos cursos especializados.

Agradecimientos

Las y los autores agradecen a todas las personas que aportaron con sus experiencias, vivencias y sentires en las entrevistas, grupos focales y eventos realizados. Sin su aporte este documento no sería posible. En particular a los colectivos Red Nacional de Maestr@s Divergente; Red de Maestros y Maestras por la Equidad de Género; Red de Docentes para la Equidad de Género, REDEG; Red de Mujeres Jóvenes del Atlántico; Red Sur; Confluencia de Mujeres para la Acción Pública. Agradecemos también a la profesora Sonia Mireya Torres, lectora externa del informe, por sus valiosos comentarios. También le agradecemos al equipo administrativo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes por su apoyo en la gestión del proyecto.

Índice de contenido

Sobre la Universidad de los Andes, Colombia	2
Agradecimientos	2
Siglas y abreviaciones	4
Resumen ejecutivo	6
Introducción	11
Movilizaciones antigénero y la educación como campo de disputa	28
Hallazgos	31
Conclusiones	56
Referencias	62
Anexos	67

Siglas y abreviaciones

ADE	Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación
AUC	Autodefensas Unidas de Colombia
CEDAW	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (del inglés <i>Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women</i>)
CRESALC	Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y el Caribe
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
IDEP	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
JER	Justicia Escolar Restaurativa
KIX	Centro de Intercambio de Conocimiento e Innovación (del inglés <i>Knowledge Innovation Exchange</i>)
LAC	Latinoamérica y el Caribe
LGBTIQ+	Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Intersexuales y Queer, además de otras identidades y orientaciones sexuales no normativas
MEN	Ministerio de Educación Nacional
Mova	Centro de Innovación del Maestro
PESCC	Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía
PETIG	Plan Educativo de Transversalización de la igualdad de Género
PNES	Proyecto Nacional de Educación Sexual del Ministerio de Educación Nacional
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PrNES	Proyecto Nacional de Educación Sexual
PTFD	Planes Territoriales de Formación Docente
REDEG	Red de Docentes del Distrito Capital para la Equidad de Género en la Educación
SED	Secretaría de Educación Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

- STEM** Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (del inglés *Science, Technology, Engineering y Mathematics*)
- UNESCO** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (del inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)
- UNFPA** Fondo de Población de las Naciones Unidas (del inglés *United Nations Population Fund*)
- UNICEF** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (del inglés *United Nations Children's Fund*)

Resumen ejecutivo

Contexto general y objetivos del informe

Este informe analiza la formación docente en equidad de género en Colombia, explorando las prácticas pedagógicas y los desafíos estructurales, políticos y sociales que enfrentan las y los maestros en este ámbito. Ofrece recomendaciones clave para mejorar la formación docente en torno a estos temas. El contexto colombiano presenta una paradoja: aunque existen importantes desarrollos legales y un fuerte activismo social a favor de la equidad de género en la educación, también hay una creciente oposición que busca frenar estos avances. En este escenario, las maestras han asumido un rol crucial en la lucha por la equidad de género en las escuelas, desarrollando innovadoras estrategias pedagógicas a pesar de los riesgos y las resistencias que enfrentan.

El informe parte de una premisa central: la formación docente en equidad de género debe centrarse en las prácticas pedagógicas que ya están en marcha en las escuelas, reconociendo el conocimiento situado y las estrategias desarrolladas por las maestras en sus contextos específicos.

Metodología

El informe combina revisiones documentales, entrevistas con actores clave, grupos focales con maestras y un foro pedagógico para la construcción colectiva de una agenda de trabajo. Se adoptó un enfoque activista en el cual las investigadoras establecieron relaciones de confianza con los colectivos de maestras, promoviendo un diálogo horizontal y participativo.

Los grupos focales se llevaron a cabo en Bogotá, Medellín y Barranquilla, con la participación de 45 docentes, en su mayoría mujeres, que compartieron sus experiencias sobre sus prácticas pedagógicas, los desafíos que enfrentan al promover la equidad de género y sus expectativas respecto a la formación docente. El foro pedagógico, que contó con la asistencia de 40 personas, entre maestras, madres, estudiantes, funcionarias e investigadoras, se constituyó como un espacio clave para construir colectivamente una agenda de trabajo que permita incidir en las políticas públicas relacionadas con la equidad de género en la educación.

Principales hallazgos

Prácticas pedagógicas innovadoras

Uno de los hallazgos más relevantes del informe es la identificación de una serie de prácticas pedagógicas lideradas por maestras que buscan transformar las relaciones de género en las escuelas. Estas prácticas, desarrolladas en su mayoría sin un respaldo institucional claro, son altamente creativas y están profundamente conectadas con las realidades locales. Entre las estrategias más destacadas se encuentran:

Cuestionamiento de estereotipos de género mediante actividades que promueven la reflexión crítica en el estudiantado, tales como la revisión de materiales educativos con enfoque de género o el rediseño de dinámicas en el aula para fomentar la equidad entre niñas y niños.

Educación sexual integral, implementando programas que no se limitan a una visión biologicista de la sexualidad, sino que abordan temas de identidad de género, derechos sexuales y reproductivos, y el respeto a la diversidad. Estas iniciativas han tenido un impacto significativo en la formación de estudiantes más conscientes y respetuosos de las diferencias de género.

Prevención de violencias basadas en género, creando espacios seguros y de respeto mutuo. Algunas de estas prácticas incluyen la incorporación de actividades lúdicas y participativas que fomentan el diálogo sobre igualdad y respeto por las diversas identidades de género, así como la implementación de protocolos de atención y prevención de este tipo de violencias.

Formación docente

El informe revela importantes limitaciones en la formación docente en temas de género y sexualidad en Colombia. Aunque el país cuenta con un marco legal y políticas públicas que reconocen la importancia de la equidad de género en la educación, la formación docente en estos temas es aún incipiente y suele enfrentar desafíos, sin importar la modalidad en que se ofrezca.

Formación inicial: los programas de formación docente en universidades y facultades de educación no incluyen de manera consistente contenidos sobre género y sexualidad. Solo en los últimos años ha habido un tímido avance en la inclusión de estos temas en los currículos, y suelen estar presentes únicamente en programas de educación preescolar o ciencias sociales, o como asignaturas electivas. Esto significa que la mayoría de las docentes no reciben una formación adecuada en equidad de género durante su formación inicial, lo que limita su capacidad para abordar estos temas en el aula.

Formación permanente: los programas de formación continua ofrecidos por el Ministerio y las Secretarías de Educación suelen estar descontextualizados de la realidad cotidiana de las maestras. A menudo, estas capacitaciones son impartidas por expertos externos sin experiencia directa en el aula, lo que genera una desconexión entre la teoría y la práctica. Además, la participación en estos programas depende en gran medida del interés personal de las docentes, lo que implica una carga adicional para quienes ya enfrentan múltiples responsabilidades.

Formación entre pares: una de las formas más efectivas de formación en equidad de género ha sido la creación de redes y colectivos de maestras que comparten sus conocimientos y experiencias. Este tipo de formación entre pares permite que las docentes se apoyen mutuamente y desarrollen estrategias contextualmente relevantes para promover la equidad de género en sus escuelas. Redes como la Red Divergentes o la REDEG han sido fundamentales para el fortalecimiento de estas iniciativas.

Riesgos y desafíos para las maestras

El informe documenta una serie de riesgos que enfrentan las maestras al promover la equidad de género en las escuelas, tanto en zonas urbanas como rurales. Estos riesgos se presentan:

En el entorno escolar: las maestras a menudo se encuentran en conflicto con las normas institucionales que perpetúan la desigualdad de género. La falta de un respaldo claro por parte de las autoridades escolares provoca que las iniciativas pedagógicas sobre género y sexualidad sean vistas con sospecha, e incluso con oposición, por parte de colegas o directivos. Esta situación puede llevar a la marginación de las docentes que promueven estos temas, e incluso a la censura de sus prácticas pedagógicas.

En la comunidad y las familias: las resistencias también provienen de las familias de los estudiantes y de ciertos sectores de la comunidad. En algunos casos, las maestras que abordan temas de género y sexualidad son percibidas como una amenaza a las normas tradicionales, lo que puede desencadenar conflictos con las familias y generar situaciones de acoso o violencia verbal.

En contextos de conflicto armado y violencia sociopolítica: en áreas controladas por grupos armados, las maestras enfrentan riesgos adicionales. Los actores armados suelen ver las iniciativas de equidad de género como una amenaza a su control social y territorial sobre las comunidades, lo que coloca a las docentes en una posición vulnerable. En algunos casos, las maestras han sido blanco de intimidación o violencia por parte de estos grupos o actores criminales que afectan a la comunidad escolar.

Movilizaciones antigénero y la educación como campo de disputa

El informe dedica una sección significativa a analizar el impacto de las movilizaciones antigénero en Colombia. Estas movilizaciones, que han ganado fuerza en los últimos años, se oponen a la inclusión de la equidad de género en las políticas educativas y han afectado directamente el trabajo de las maestras en las escuelas.

Un ejemplo destacado es el caso de las protestas de 2016 contra la supuesta 'ideología de género' en los manuales escolares de convivencia. Aunque estas protestas se basaron en información falsa, lograron obstaculizar la implementación de materiales educativos que promovían el respeto a la diversidad de género y la prevención de la discriminación. Desde entonces, el ambiente en torno a la educación en género y sexualidad se ha vuelto más hostil, lo que ha llevado a muchas maestras a limitar sus iniciativas para evitar conflictos. Las maestras comprometidas con la promoción de la equidad de género se enfrentan a un entorno cada vez más restrictivo, donde cualquier iniciativa que aborde estos temas es vista con sospecha y puede ser blanco de críticas o ataques.

Escuela para la vida

El informe incluye una sección dedicada a analizar el proceso de construcción colectiva de una agenda por la educación con equidad de género. Este proceso se desarrolló en el marco de un foro y se centró en la creación de cartografías territoriales y corporales sobre la escuela que soñamos quienes hacemos parte de la comunidad escolar y educativa, una escuela en la que se confrontan todos los desafíos y riesgos previamente expuestos. Como hallazgo central, surgió la propuesta de una 'escuela para la vida', una escuela que coloque la vida en el centro de todas las actividades, discusiones y prescripciones sobre el espacio escolar. Esta visión implica una revisión tanto epistémica como político-pedagógica y relacional de la escuela actual, con el fin de construir un espacio educativo con perspectiva de género.

Recomendaciones de política pública y educativa

El informe presenta una serie de recomendaciones para mejorar la formación docente y crear un entorno más favorable para la promoción de la equidad de género en la educación, dirigidas a actores clave:

Ministerio y Secretarías de Educación

Fortalecimiento de la formación permanente: los programas de formación continua deben ser revisados para asegurar que estén contextualizados y adaptados a las realidades y necesidades de

las docentes en ejercicio, así como a las escuelas y a la comunidad educativa en general. Se debe fomentar la participación activa de las maestras en el diseño de estos programas, asegurando que reflejen los retos y demandas que enfrentan en sus contextos específicos.

Apoyo institucional: es fundamental que el Ministerio y las Secretarías de Educación brinden un respaldo claro y explícito a las maestras que promueven la equidad de género. Esto implica protegerlas de las resistencias y amenazas que puedan enfrentar, y garantizar que sus iniciativas sean valoradas y apoyadas por las autoridades escolares.

Seguimiento a la implementación y actualización de los marcos normativos vigentes sobre este tema: es necesario que tanto el Ministerio como las Secretarías de Educación regulen la educación en género y sexualidad, tanto en el currículo escolar como en los recursos, las estrategias de formación y el acompañamiento. Además, es esencial que se actualicen los planes que ya han sido creados con este propósito.

Redes de maestras y comunidades

Fortalecimiento de las redes de docentes: estas redes han demostrado ser una herramienta poderosa para la formación en género y sexualidad, y deben ser apoyadas y fortalecidas mediante la provisión de recursos y espacios donde las maestras puedan compartir experiencias y desarrollar estrategias colectivas para enfrentar los desafíos que encuentran.

Participación de la comunidad: es fundamental involucrar a las familias y a la comunidad en general en los procesos educativos sobre equidad de género. Campañas de sensibilización y educación comunitaria, así como escuelas para madres, padres y cuidadores, pueden ayudar a reducir las resistencias y generar un mayor apoyo para las iniciativas impulsadas por las maestras.

Universidades y formación inicial

Revisión de los programas de formación docente: las facultades de educación deben revisar sus planes de estudio para asegurar que incluyan contenidos sobre equidad de género y diversidad sexual como parte integral de la formación inicial de docentes. Esto permitirá que las maestras y maestros en formación adquieran una comprensión profunda de estos temas y estén preparados para abordarlos en sus futuras prácticas pedagógicas. Esto es esencial tanto en el nivel de pregrado como en los programas de formación posgradual que las maestras deben cursar para ascender en el escalafón.

Desarrollo de investigaciones sobre género y educación: las universidades deben promover y continuar con la investigación en torno a la formación docente en género y sobre los temas de género en la escuela, proporcionando más y mejores evidencias que respalden las iniciativas pedagógicas y las políticas públicas orientadas a la equidad de género. Asimismo, es clave organizar eventos académicos periódicos con la participación de docentes de todos los niveles educativos para compartir experiencias significativas.

Cooperación internacional

Intercambio de buenas prácticas: la cooperación internacional es clave para aprender de experiencias exitosas en otros países. Colombia puede beneficiarse del intercambio de buenas prácticas en temas de equidad de género en la educación, adaptando modelos que han demostrado ser efectivos en otros contextos, así como compartir cómo ha enfrentado sus propios desafíos con otras naciones.

Desarrollo de programas conjuntos: las instituciones internacionales pueden colaborar con el Ministerio de Educación y las universidades colombianas para desarrollar programas conjuntos de formación docente en género y sexualidad, asegurando que las maestras reciban una formación de alta calidad y adaptada al contexto local.

Acompañamiento en la protección de las maestras: dado uno de los hallazgos de la investigación, se sugiere que las ONG y la cooperación internacional apoyen a las maestras que enfrentan amenazas. Además, se propone incluir un indicador específico sobre los riesgos que enfrentan las maestras en las evaluaciones periódicas de la CEDAW (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer).

Conclusiones

A pesar de los numerosos desafíos, las maestras colombianas han demostrado un compromiso continuo, significativo y creativo en la promoción de la equidad de género en las escuelas. Sin embargo, sus esfuerzos requieren un mayor respaldo institucional para superar las resistencias que enfrentan tanto en el entorno escolar como en la comunidad. Este informe subraya la importancia de fortalecer la formación docente en estos temas, reconociendo los saberes que las maestras han producido y acumulado a lo largo de sus prácticas pedagógicas.

Introducción

No hay y no existe nada más transformador e irreversible que la educación. No existe. No hay política pública, no hay fallo de la Corte, no hay ley, no hay gobierno que sea más transformador que la educación. Entonces, si obstaculizas la educación con enfoque de género, estás obstaculizando el avance de los derechos de estos grupos históricamente marginados.

Experta en género, fundadora de ONG

En esta sección se presenta el contexto de la investigación, señalando la situación contradictoria del caso colombiano en cuanto a importantes desarrollos legales y de movilización social en el tema del estudio, pero crecientes acciones en contra de tales avances. Se señala también el objetivo del informe y su perspectiva.

Contexto

Vivimos un momento contradictorio en Colombia en cuanto a la educación y las políticas de género y sexualidad. Por un lado, existe una larga tradición de iniciativas para promover la equidad de género en la educación, resultado de una fuerte movilización social y de cambios legales que abarcan áreas como la convivencia escolar y la prevención de violencias, el acceso y la permanencia de niñas y adolescentes en el sistema educativo, así como la educación en derechos sexuales y reproductivos. El género, tanto como categoría analítica como estrategia de acción, ha sido incorporado en estos asuntos de manera gradual, lenta, contradictoria e incluso conflictiva. Así, las cuestiones relacionadas con la equidad de género se encuentran subsumidas en políticas de educación sexual. Sin embargo, los marcos legislativos que abordan asuntos de género no están articulados en una política específica, y, como se desarrollará más adelante, el tratamiento de temas de género en la escuela está enfrentando fuertes resistencias y oposiciones.

Desde las décadas de los 1970 y 1980, profesoras comprometidas con el tema se han preocupado por cómo las normas de género afectan el entorno escolar y las condiciones laborales de las maestras, y por el papel de la educación en la reproducción de roles y estereotipos de género que perpetúan la desigualdad y la inequidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo (Arana, 2001; García Suárez, 2004). En los 1990, en espacios como las escuelas de estudios de género de las universidades, se desarrollaron estrategias para capacitar en temas de género a docentes en ejercicio y en formación. Para el 2000 ya existían redes de docentes trabajando en este ámbito, como la Red de Docentes del Distrito Capital para la Equidad de Género en la Educación (REDEG). Con el apoyo de autoridades educativas a nivel regional o local, estas redes iniciaron procesos de innovación educativa para promover la reflexión y la acción en pro de la equidad de género en los colegios, principalmente públicos, de educación media. También, y en parte por la demanda de las nuevas generaciones estudiantiles y de docentes en formación, las universidades han incorporado asuntos de género y sexualidad en sus programas, mediante cursos y seminarios. Existe, además, una nueva generación de docentes en formación comprometida con agendas feministas y por la diversidad sexual y de género que exige una educación diferente.

Colombia cuenta con diversas leyes y políticas orientadas a lograr la equidad e igualdad de género en la educación, a promover cambios en las relaciones de género mediante procesos educativos, a

implementar estrategias de educación sexual en los colegios y a formar a sus docentes para ello. Estas políticas iniciales, creadas en la década de 1960, mantenían un enfoque biologicista de la sexualidad (Pacheco Sánchez et al., 2007), centrado principalmente en el control de la natalidad, que poco se preguntaba por los temas de género en los programas de educación o en conexión con la sexualidad. Esto cambió en los primeros años del siglo XXI con la incorporación del género como principio conceptual en el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), creado y validado entre 2006 y 2008 por el Ministerio de Educación Nacional y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Sin embargo, tales políticas y programas no siempre se han implementado de manera sostenida ni han acumulado progresos, ya que han variado según los intereses de los gobiernos de turno.

En paralelo a esta diversidad de iniciativas, las movilizaciones antigénero han ganado fuerza y presencia pública en Colombia y América Latina, teniendo en la educación su principal campo de batalla (Corrêa, 2018; Serrano Amaya, 2021). Un ejemplo significativo fueron las manifestaciones que se dieron en Colombia en 2016 como reacción a la supuesta publicación de materiales educativos por parte del Ministerio de Educación Nacional que, según grupos opositores, promovían la homosexualidad y la 'ideología de género' en las escuelas (Rodríguez Rondón, 2017). Estos materiales en realidad respondían a un mandato de la Corte Constitucional tras el suicidio de un adolescente, y estaban destinados a prevenir el acoso escolar.

La reacción de grupos de madres y padres de familia, que amenazaron con protestas y acciones legales si se seguía hablando de género en las escuelas, ha llevado a que docentes comprometidos con el tema, la mayoría de ellas mujeres, limiten sus iniciativas y enfrenten riesgos y amenazas por sus acciones en pro de la equidad e igualdad de género, como se ilustrará ampliamente en este informe. Así, pareciera que hoy las escuelas prefirieran no abordar estos temas ante el riesgo de ser acusadas de promover la ideología de género y enfrentarse a demandas legales. Esta paradoja está poniendo en riesgo décadas de luchas y avances en temas de equidad de género y paralizando las posibilidades de cambio.

Sobre este informe

En este contexto, este informe tiene por objetivo analizar la formación docente en torno a la equidad de género, basándose en los saberes que se han venido construyendo en las prácticas pedagógicas implementadas en las escuelas. En Colombia, desde los 1980, y de la mano del Movimiento Pedagógico, el Grupo Federici y el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas han reivindicado el papel político y epistémico que tienen las maestras como productoras de un saber situado en las prácticas escolares¹ (Jiménez, 2021). Este saber es una interpretación propia sobre el papel del contexto social, político, económico y académico en la construcción de una relación pedagógica con sus estudiantes. Este saber pedagógico (Tardif, 2014) difiere del saber teórico, ya que se basa en la experiencia y la comprensión de la complejidad escolar.

Partir de los saberes construidos en las prácticas pedagógicas implica entender que la formación docente en temas de género no puede limitarse a la capacitación o el entrenamiento, como si se tratara de contenidos neutrales a implementarse de manera estandarizada. Esta investigación

¹ El Movimiento Pedagógico fue un movimiento social y sindical que surgió a finales de los 1970 y se consolidó en la década de los 80. Este movimiento, liderado principalmente por maestros y maestras, tenía como objetivo principal la defensa de la educación pública y la transformación de las prácticas pedagógicas en el país.
El Grupo Federici fue un colectivo de intelectuales y académicos colombianos que, a mediados del siglo XX, realizó aportes fundamentales a la renovación de la educación superior en Colombia. Su influencia se extendió más allá de las aulas, dejando una huella imborrable en el pensamiento pedagógico y en la reforma universitaria.
El Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas es un grupo de investigación que se dedica a estudiar la historia de la educación en el país a través del análisis de las prácticas pedagógicas. Este grupo, conformado por académicos de diversas instituciones, se ha consolidado como una referencia en el campo de la investigación educativa en Colombia.

propone que la formación docente debe basarse en las prácticas ya existentes en los espacios escolares, y en la constante reflexión del cuerpo docente sobre su quehacer, adaptando estrategias a cada contexto específico.

Abordar la formación desde las prácticas y más allá de la capacitación implica tener en cuenta tanto el contexto sociocultural que posibilita o restringe dichas prácticas, como lo que estas revelan acerca de la manera en que maestras y maestros enfrentan los retos cotidianos y dan contenido a sus esfuerzos por transformar las inequidades e injusticias. Este informe documenta las propuestas pedagógicas y didácticas en torno a la equidad e igualdad de género que desarrollan maestras y maestros en las escuelas colombianas e identifica cómo están enfrentando un escenario tan complejo, con el fin de ofrecer elementos para una agenda de trabajo en estos temas. Esperamos que el documento contribuya a las discusiones sobre el papel que juega la escuela en la promoción de la equidad e igualdad de género desde la perspectiva de un actor central, como lo son las y los maestros, y que ofrezca nuevas perspectivas para entender la formación docente en estos temas.

Privilegiar el saber pedagógico como escenario para proponer alternativas de formación docente orientadas a la transformación de las relaciones de género en la escuela implica reconocer que la formación no debe ser exclusivamente teórica, sino que debe incluir una práctica reflexiva que permita a las docentes construir su propio saber pedagógico (Gorodokin, 2006; De Tezanos, 2010). Este saber se construye a partir de los conocimientos previos, la experiencia en el aula y la reflexión sobre las prácticas. En ese sentido, la formación docente no puede limitarse a capacitaciones o a la mera transmisión de contenidos, sino que debe fomentar un aprendizaje continuo y una reflexión crítica sobre la propia práctica.

El informe se organiza en seis secciones con los siguientes contenidos:

1. Introducción general
2. Una breve revisión conceptual para ubicar el tema y la perspectiva del trabajo
3. Metodología de la investigación
4. Marco legal y de políticas públicas sobre formación en género en Colombia
5. Descripción de cómo las movilizaciones antigénero están impactando el manejo de los temas de género en Colombia, particularmente en las escuelas
6. Hallazgos principales de la investigación en cuatro subsecciones:
 1. Prácticas que realizan las maestras para transformar las relaciones de género
 2. Formación que permite que tales prácticas emerjan
 3. Riesgos que enfrentan las docentes por motivar tales cambios
 4. La forma como están trabajando para hacer una escuela diferente
7. Conclusiones y algunas recomendaciones para lograr avances en el tema desde las políticas y la investigación

Con respecto al uso del lenguaje, este documento emplea el femenino como universal en algunos contextos, para resistir a la norma gramatical que impone el masculino como universal y

transversalizar la perspectiva de género en el informe. En algunos momentos usaremos términos neutros o los artículos 'las y los' para hablar de acciones o iniciativas que involucran tanto a mujeres como a hombres.

Este uso del lenguaje pretende reflexionar sobre la lógica de género que subyace en el manejo de estos temas, al tiempo que visibiliza que la mayoría de quienes participaron en la investigación y quienes trabajan en estos asuntos se identifican como mujeres.

La formación docente y regímenes de género en la escuela

La forma en que la escuela produce, reproduce o refuerza los sistemas inequitativos y desiguales de género ha sido motivo de extensa investigación y debate tanto en el ámbito académico como en las políticas públicas en Colombia y América Latina (García Suárez, 2004; Madrid, 2011; Sánchez Sáinz, 2018; UNESCO, 2021). Aunque a menudo se presenta a los y las docentes como parte de la reproducción de esos sistemas, en realidad son actores clave en su transformación. La educación desempeña un rol estratégico en la lucha contra las inequidades de género, tal como lo indican diversas convenciones, acuerdos y programas internacionales. Sin embargo, el tipo de formación docente, los contenidos y los objetivos a perseguir siguen siendo temas de debate constante.

En Latinoamérica, aunque se han logrado importantes avances en reducir las desigualdades de género que limitan el acceso de niñas y mujeres adolescentes a la educación, siguen habiendo limitaciones para su permanencia y el logro de los objetivos pedagógicos (UNESCO, 2021). Este trabajo señala que, si bien es consenso en los países manifestar la importancia de lograr la igualdad y equidad de género, y hay países con avances importantes, diferentes factores impiden el logro de tales objetivos. Tensiones políticas, discontinuidad de políticas públicas y limitaciones en los marcos legales que garantizan su implementación, entre otros, han provocado que esfuerzos por articular los objetivos de género con los objetivos educativos queden truncados o inconclusos (ibid.).

En Colombia, el acceso de las mujeres a la educación superior ha mejorado notablemente, y las mujeres superan consistentemente a los hombres en varios aspectos educativos. En 2021, las mujeres representaron el 53,4% del total de matrículas, liderando en los niveles de especialización y maestría, donde las 297.225 graduadas representaron el 56,6% de los egresados (MEN, 2023). En la educación básica y media, las tasas de deserción de los hombres superan a las de las mujeres en todos los indicadores. Aunque la deserción se ha reducido entre 2015 y 2020 para ambos géneros, la disminución ha sido más lenta en el caso de los hombres (MEN, 2022). En 2020, la tasa de deserción anual para las mujeres en el nivel universitario fue de 7,3%, mientras que para los hombres fue de 8,9% (MEN, 2023).

Sin embargo, en Colombia persisten diferencias en el rendimiento académico entre niñas y niños, así como en el acceso inmediato a la educación superior entre hombres y mujeres. Los niños obtienen mejores puntajes que las niñas en áreas clave como matemáticas y ciencias. Si bien hay algunas diferencias regionales, en Colombia a nivel general los niños suelen obtener puntajes significativamente más altos que las niñas (Abadía y Bernal, 2016). A pesar de que las niñas y las

adolescentes permanecen más en el sistema educativo, las razones por las cuales desertan reflejan las desigualdades estructurales de género.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2022), los motivos principales de deserción escolar de las mujeres son, a nivel general:

1. tener que encargarse de las tareas del hogar;
2. la falta de interés o gusto por el estudio; y
3. el embarazo.

A su vez, los motivos principales de deserción por edades son los siguientes:

1. Preescolar (5 y 6 años): considerar que no están en edad escolar.
2. Educación básica primaria (7 a 11 años): cambio de residencia.
3. Educación básica secundaria (12 a 15 años): falta de interés en los estudios.
4. Educación media (16, 17 y mayores de 18): tener que encargarse de las tareas del hogar.

Las brechas de género aumentan con el nivel educativo. En los programas de doctorado, solo el 41,5% de estudiantes son mujeres, y en la educación superior, las mujeres representan tan solo el 39,8% del cuerpo docente, a pesar de su predominio en niveles anteriores de formación (MEN, 2023).

Este escenario implica desafíos concretos a la escuela y la forma de abordar las desigualdades de género allí. Desde centros de pensamiento de entidades multilaterales como el Centro de Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX) para América Latina y el Caribe (LAC) se señala que 'la formación y capacitación docente en perspectiva de género es de suma relevancia para un cambio en las relaciones al interior de las escuelas, lo que a su vez podría repercutir en las pautas de género que niños, niñas y jóvenes adopten en la escuela, así como fuera de ella. Al mismo tiempo, la formación y capacitación puede proporcionar a los y las docentes herramientas para hacer frente a las desigualdades de género dentro de los espacios educativos.' (KIX LAC, 2023: 22). Esta visión coincide con el rol central que se asigna a la escuela en la formación de ciudadanos comprometidos con la democracia, la equidad, la participación, el respeto por la diversidad, los derechos humanos y la cultura de paz (UNESCO, 2015). Lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible requiere de una formación docente que promueva los aprendizajes necesarios para el logro de la igualdad y equidad de género (Pérez Betancourt y Betancourt Rodríguez, 2019).

No obstante, a pesar de que la formación docente en temas de género es reconocida como fundamental para alcanzar la igualdad, su implementación concreta sigue siendo insuficiente. Una encuesta realizada en 12 países de la región en 2012 reveló que el 81% de profesionales de la educación de los niveles básica y media opinaba que no existía una capacitación adecuada en su país para integrar la igualdad de género en su práctica pedagógica (KIX LAC, 2023). Este informe señala además que muchos docentes podrán estar transmitiendo y reproduciendo roles estereotipados de género de manera no intencionada, ya que tienen desconocimiento del tema y no saben cómo enseñar de otro modo.

Por tanto, es fundamental que los y las docentes reciban una formación constante en materia de género y sexualidad y que la institución educativa promueva espacios de capacitación permanente (Abadía y Bernal, 2016). Teniendo en cuenta la importancia de la educación como transformadora y productora de nuevas relaciones de género en términos de justicia social, y la centralidad del rol

docente en ello, surgen propuestas como la de Morgade (2011), quien propone ver la formación de docentes como una formación de 'intelectuales públicos', que 'necesitan tener la oportunidad de repensarse como sujetos sexuados, de involucrarse en discursos críticos que les permitan desarrollar a futuro prácticas pedagógicas que apunten a construir relaciones sociales más democráticas' (Morgade, 2011: 66).

Algunas instituciones e investigaciones en el tema consideran que el desconocimiento es la principal razón por la que no se enseñe adecuadamente los temas de género y sexualidad (Morgade, 2011; Acosta et al., 2013). Para Cruz Galindo, 'la desinformación [por parte de los y las docentes] sobre estos temas medulares provoca ignorancia y la reproducción de la heteronormatividad, lo cual afecta a todos y todas sin importar identidades de género y orientaciones sexuales' (2020: 8). Autores como Bautista Rojas (2016), aseguran que la desinformación, sumado con el silenciamiento de los temas sobre diversidad sexual, retroalimentan los discursos de odio y dan como resultado un escenario de ignorancia. Para Péchin, el silenciamiento en asuntos de sexualidad y género en parte se explica porque docentes solo abordan estos temas cuando se presenta una polémica al respecto, es decir, cuando es estrictamente coyuntural y necesario: 'las diferencias sexogenéricas en la escuela solo se abordan cuando presentan cierto grado de conflictividad, lo que lleva a la invisibilización de otras identidades y expresiones de género' (2014: 201).

Desde finales del siglo pasado, académicas y académicos latinoamericanos han promovido la reflexión sobre la importancia, las necesidades y los retos de tener una formación docente con perspectiva de género y sexualidad. Colombia, junto con Argentina, México y Brasil, han encabezado la producción académica de esta área, en una fuerte y constante conexión entre las preguntas por la educación sexual con las cuestiones de género. Desde allí, y con miradas que conectan las cuestiones de género y sexualidad con sus dimensiones políticas y de ciudadanía, se han hecho constantes llamados de atención a la necesidad de cambiar lo que se enseña, cómo se enseña, las prácticas de quienes enseñan y las lógicas desde las cuales lo hacen, pues es aquí donde con frecuencia se reproducen las inequidades o desigualdades que se quiere cambiar (Acosta et al., 2013; Cruz Galindo, 2020; Péchin, 2013; Morgade, 2017; Molina, 2015; Pérez Gómez, 1995; Scharagrodsky y Southwell, 2007). Ejemplo de lo anterior es la permanencia de un modelo médico-biologicista en el currículo que ignoran otras dimensiones de la sexualidad y el género, como las psicológicas, sociales, culturales y emocionales y perspectivas de diversidad, diferencia, autonomía o derechos humanos.

Así, en 1999, Deborah Britzman invitaba a una reflexión sobre la propia experiencia de la sexualidad como punto de partida para el diseño de los planes de formación (Britzman, 1999). La formación en género ha sido vista como parte de formación pedagógica integral (Pérez Betancourt y Betancourt Rodríguez, 2019: 19) y como un factor primordial para combatir la exclusión educativa generada por las normas de género y la sexualidad (Pilligua Chiliguano et al., 2023). En esto, la formación docente debe ser entendida 'como un proceso permanente [que] debe ajustarse a los cambios que conlleva el tiempo y la sociedad, esta debe ajustarse a las diversidades y necesidades de todos los estudiantes, propiciando espacios seguros y de respeto' (Pilligua Chiliguano et al., 2023: 373).

Es fundamental cuestionar la formación docente desde las políticas, los planes de formación y los contenidos curriculares, para así observar cómo se incorpora formalmente la necesidad de una educación en perspectiva de igualdad y equidad de género. Desde esta perspectiva se observan las necesidades de formación y sus logros, vacíos o limitaciones en la implementación. Sin embargo, el énfasis en el desconocimiento, la invisibilidad y el silencio, junto con la carencia de programas y espacios de formación, corre el riesgo de reducir la respuesta al problema a la simple transmisión de información, la creación de cartillas y manuales didácticos, o la implementación de planes formales e informales de capacitación. Aunque estos esfuerzos son necesarios, no reconocen que ya existen saberes, prácticas y experiencias en el ejercicio docente que buscan transformar las relaciones de género, como se analizará en este informe.

También es necesario preguntarse qué se está haciendo actualmente en las escuelas en paralelo o incluso en tensión con los planes e iniciativas institucionales. En muchos casos, las iniciativas para transformar estas relaciones de género surgen desde la propia escuela, frecuentemente lideradas por profesoras comprometidas en mitigar las inequidades y desigualdades entre sus estudiantes y convertir el entorno escolar en un espacio seguro, protector y promotor de nuevas formas de vivir el género. Este es el punto de partida de esta investigación.

Metodología

Este reporte responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos de la política pública educativa favorecen o dificultan el liderazgo docente en la promoción de la equidad de género?
- ¿Qué acciones desarrollan las universidades para incluir temas de equidad de género en la formación de nuevos docentes? ¿Cómo se concretan estas acciones en el currículo y el proceso formativo de nuevos docentes?
- ¿Qué iniciativas está implementando el cuerpo docente en las escuelas para promover la equidad de género?
- ¿Cómo está enfrentando el cuerpo docente las resistencias generadas por las movilizaciones antigénero en el ámbito educativo?
- ¿Cómo se puede construir colectivamente una propuesta de agenda por la equidad de género en la educación y la formación docente?

El problema de investigación que sustenta este informe se formula en los siguientes términos: la educación en temas de género y sexualidad ha sido reglamentada desde hace décadas en la mayoría de los países occidentalizados. Sin embargo, su implementación en los escenarios escolares colombianos enfrenta muchos desafíos y resistencias por parte de sectores cada vez más amplios de la sociedad que perciben en estos discursos una amenaza a las formas de vida y organización social más tradicionales. En este contexto de tensión han surgido diversas prácticas pedagógico-políticas, implementadas en su mayoría por maestras, que, dentro de su quehacer pedagógico, promueven procesos de formación con estudiantes, colegas y familias.

El enfoque de esta investigación, centrado en el saber pedagógico de las maestras sobre la educación en temas de género y sexualidad, requirió una metodología inspirada en la investigación activista. Este enfoque propone una forma de ciencia sensible a las relaciones de poder (Haraway, 1995), en la cual no solo se cuestionan los arreglos sociales y culturales normalizados, sino que también se asumen compromisos y responsabilidades con los actores vinculados al proceso de investigación. Estos compromisos son variados y se enfocan en construir relaciones de confianza que resistan al extractivismo académico, promoviendo en su lugar conocimientos situados, sensibles y relevantes para los contextos en los que se despliegan (Fulladosa-Leal, 2014). El diseño metodológico de esta investigación buscó forjar este tipo de relaciones con las personas y colectivos que contribuyeron sus reflexiones y aprendizajes, mediante actividades de diálogo horizontal y entre pares, así como

espacios de construcción colectiva de una agenda de trabajo que posibilite acciones de incidencia en la política pública.

Para responder las preguntas de investigación se usaron cuatro métodos:

Revisión documental

Se analizaron marcos legales y políticas públicas a nivel nacional y en las tres ciudades focalizadas (Bogotá, Barranquilla y Medellín),² con el fin de identificar hitos y momentos clave en el manejo institucional del tema. También se revisaron los planes de estudio de facultades educativas para determinar si la formación en género está incorporada en sus currículos.

Entrevistas con actores clave

Se realizaron entrevistas a 10 personas seleccionadas por su experticia en el tema desde la investigación, el activismo o la gestión institucional. Las entrevistas se centraron en sus percepciones sobre la formación docente en género, su conocimiento de prácticas docentes y su comprensión del contexto actual en cuanto a la relación entre género, escuela y formación docente. El anexo 1 proporciona más detalles sobre los participantes y otros aspectos metodológicos.

Grupos focales con colectivos de maestras

En total se realizaron 9 grupos focales presenciales: en Bogotá, 5 grupos con un total de 24 participantes; en Medellín, 2 grupos con un total de 11 participantes; y en Barranquilla, 2 grupos con un total de 10 participantes. En total participaron 45 personas: 40 mujeres, 3 hombres y 2 personas no binarias. Todas comprendían edades entre los 19 y 66 años, tenían nivel de estudio de maestría, y vivían predominantemente en un nivel socioeconómico medio.

Los grupos focales se enfocaron en identificar las prácticas pedagógicas de las y los participantes, las razones que los llevaron a organizarse, sus experiencias en la formación docente, los desafíos que enfrentan y las expectativas que tienen sobre el trabajo en temas de género en el ámbito escolar. Los colectivos de maestras fueron identificados por diferentes medios en cada una de las ciudades del estudio. En Bogotá se contactaron a través de las redes y contactos de una de las coinvestigadoras de este estudio, quien también es maestra en ejercicio de un colegio público de la ciudad y pertenece a uno de los colectivos docentes. En Medellín se accedió a los colectivos a través de las publicaciones de la Secretaría de Educación y el Mova (Centro de Innovación del Maestro). En Barranquilla, al no encontrar colectivos docentes por vías institucionales, se recurrió al apoyo del sindicato regional de maestros para contactar redes y colectivos que estuvieran trabajando en este tema. Los colectivos que participaron en esta fase de la investigación se presentan en la tabla 1.

2 Las ciudades se escogieron por varias razones. Según el censo de 2018, las cuatro ciudades más pobladas de Colombia son Bogotá (7.412.566), Medellín (2.427.129), Cali (2.227.642) y Barranquilla (1.206.319) (El Tiempo, 2021). Cada una de ellas representa diferentes contextos culturales en el país y muestra desarrollos diversos en términos de políticas públicas sobre género y educación. Dado que Colombia tiene una tradición altamente centralista en legislación y políticas públicas, cual la comparación con ciudades como Barranquilla resulta útil para identificar diferencias en el manejo de estos temas. Cada una de estas ciudades también tiene importantes, aunque diferentes, tradiciones de activismo docente en estos asuntos. Debido al alcance limitado del estudio, no fue posible incluir las cuatro ciudades, por lo que se decidió focalizar en Barranquilla en lugar de Cali, con el fin de explorar lo que ocurre en la región Caribe del país, una región con significativas diferencias socioculturales respecto a las otras dos ciudades. Estas diferencias se harán evidentes, por ejemplo, al describir las políticas de formación docente o las diferentes afectaciones por el conflicto sociopolítico en Colombia.

Tabla 1. Participantes de grupos focales

Red/colectivo	Descripción
Red Nacional de Maestr@s Divergente	Red de apoyo para docentes que trabajan en temas de género y sexualidad. Se centra en la formación entre pares a partir de generar diálogos sobre sus prácticas. Ubicada en Bogotá, con participación de docentes de otros municipios del país.
REDEG	Red de Docentes para la Equidad de Género. Su trabajo se enfoca en recomendaciones e incidencia en la política pública relacionada con la mujer y la equidad de género en Bogotá. En 2014 participaron en la formulación del plan transversal de educación, y en 2015 trabajaron para que la REDEG fuera reconocida como instancia consultiva de la Secretaría de Educación Distrital (SED).
Red de Maestros y Maestras por la Equidad de Género	Liderada y gestionada desde la Secretaría de la Mujer de Medellín, esta red fomenta la construcción colectiva del conocimiento a partir de las experiencias y saberes que tienen las y los maestros.
Red de Mujeres Jóvenes del Atlántico	Creada en el marco de la agenda política y comunitaria de la Casa de la Mujer en el suroeste de Barranquilla, esta iniciativa tiene una agenda de empoderamiento de las mujeres, emprendimiento e incidencia en políticas públicas. Inicialmente fue financiada con fondos de cooperación internacional.
Red Sur	Compuesta por colectivos barriales y financiada por cooperación internacional, esta red de Barranquilla trabaja en el fortalecimiento de capacidades, la formación sociopolítica y los derechos humanos con perspectiva de género, dirigida a poblaciones afectadas por el conflicto armado.
Confluencia de Mujeres para la Acción Pública	Organización feminista nacional compuesta por una diversidad de mujeres de sectores urbanos y campesinos, con el fin de dignificar las condiciones de vida de la mujer. Busca formar políticamente a las mujeres, fortalecer sus organizaciones y promover la incidencia política.
Docentes en formación universidades privadas	Estudiantes de diferentes semestres de programas de pregrado en educación, pertenecientes a dos universidades privadas de la ciudad de Bogotá.

Foro pedagógico

Todas las personas que participaron en las entrevistas y los grupos focales fueron invitadas a un foro pedagógico en la ciudad de Bogotá sobre la formación de docentes en equidad de género, con el objetivo de construir colectivamente una agenda de trabajo sobre el tema central del estudio. Al evento asistieron, tanto presencialmente como de manera remota, alrededor de 40 personas. El análisis de la información recogida buscó mantener el diálogo con los colectivos de maestras, pues ellas confiaron en la apuesta de esta investigación, contribuyeron a su consolidación y son las principales protagonistas del tema. Los saberes presentados aquí son *sus saberes*, fruto de un acumulado histórico de prácticas pedagógico-políticas desde las que producen realidades alternativas que resisten a la violencia epistémica, cultural, simbólica y física.

Limitaciones del estudio

El equipo de investigación identificó las siguientes limitaciones:

- Esta es una investigación de tipo cualitativo, con una muestra ajustada al objetivo de investigación. No se aplicaron métodos cuantitativos que pudieran ofrecer acceso a muestras más representativas.
- El estudio no incluyó a docentes que estén en desacuerdo o sean indiferentes a este tipo de temas.
- La investigación se realizó con limitación de tiempo y recursos. Se trata de un estudio exploratorio, cuya relevancia radica en servir como base para proyectos de investigación más profundos en el futuro.

Formación en género y sexualidad como objeto de políticas en Colombia

Colombia cuenta con una variedad de marcos legales orientados a la obtención de la igualdad y equidad de género, que datan de principios de la década de los 1980. En parte, estos marcos son el resultado de la sostenida movilización social en torno al tema, de compromisos adquiridos por el Estado colombiano ante la comunidad internacional, y de la forma como el Estado se ha adaptado a cambios sociales, económicos, políticos y culturales.

En Colombia, la Constitución de 1991 reconoce múltiples derechos relacionados con el respeto a la diversidad y la igualdad de género, así como los derechos sexuales y reproductivos. Además, una serie de tratados internacionales, que forman parte del bloque de constitucionalidad colombiana, complementan esta normativa y juntos ofrecen un marco amplio y duradero para comprender el tema. Incluso instrumentos sin estatus legal, como la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, celebrado en El Cairo en 1994, y la Plataforma de Acción de Beijing, han servido como marcos conceptuales y operativos para diferentes políticas del sector educativo y para la movilización social.

Tales marcos tienen implicaciones directas e indirectas en la educación y en el papel que desempeña la comunidad educativa, en particular sus docentes, para lograr ese objetivo. Sin embargo, la apuesta por garantizar los derechos a la igualdad y equidad de género en y desde la escuela no siempre se ha concretado en acciones sostenidas, recursos suficientes o voluntad política adecuada. Esta situación afecta la formación de profesoras y profesores, pues lo que se encuentra es un desfase entre la creciente tendencia a garantizar derechos desde el nivel constitucional, la limitada implementación de los marcos legales nacionales y locales, y la creciente asignación de responsabilidades a la escuela, en particular a las profesoras.

Estas políticas han sufrido constantes discontinuidades debido a los cambios de gobierno y el clima político, impidiendo la acumulación de avances e incluso generando retrocesos. Además, la oposición a estas políticas ha venido de organizaciones de la sociedad civil, algunas de las iglesias, asociaciones de padres y madres de familia, partidos conservadores o grupos religiosos representados en el Senado, así como de gobiernos que han desfinanciado y desmantelado el diseño institucional que las sostiene. Esta situación se agrava en el actual contexto de avances en las luchas de movimientos sociales y su confrontación con contramovimientos, especialmente los antigénero, como se analizará en la sección correspondiente.

Para entender el contexto en que se desarrollan las iniciativas de formación docente en temas de equidad de género, es necesario considerar tres campos de leyes y políticas relacionados, pero con lógicas propias: (1) los asuntos de género y sexualidad en las políticas de educación; (2) los asuntos de educación en las políticas de género; y (3) las políticas sobre formación docente en asuntos de género, en particular en las tres ciudades estudiadas.

Género y sexualidad en las políticas de educación

Los asuntos de igualdad y equidad de género en las políticas de educación se han desarrollado principalmente en dos ámbitos: la garantía del derecho a la educación con perspectiva de género y la educación sexual.

Las leyes relacionadas con la garantía del derecho a la educación buscan incidir en asuntos estructurales que producen inequidades. Existe también una larga tradición de leyes orientadas a transformar la inequidad y desigualdad de género en la escuela (ver anexo 2). Estas leyes se han enfocado en dos áreas principales: por un lado, eliminar las barreras de acceso relacionadas con el género y garantizar la permanencia en el sistema educativo; por otro, erradicar las violencias que ocurren en el ámbito escolar, donde la dimensión de género es fundamental.

Mientras que las primeras normativas abordan asuntos estructurales, las segundas han surgido, en su mayoría, de acciones de tutela interpuestas por estudiantes cuyos derechos han sido vulnerados por diversas formas de violencia, entre ellas las de género. Estas últimas han sido fundamentales para motivar el cambio en las regulaciones de la vida escolar que afectan asuntos de género.

En las políticas de educación sexual, el enfoque de género ha ido incluyéndose gradualmente en los temas a educar, sobre todo en lo relacionado con cambios de comportamiento y de patrones de relación. Aunque los temas de género tienen un lugar en la educación en varios marcos normativos, no existe un marco legal o de política educativa pública que los integre. Esto tiene implicaciones importantes en cuanto a la planeación, el monitoreo, la evaluación y la sostenibilidad de las acciones emprendidas para garantizar la igualdad y equidad de género en la escuela.

En el caso colombiano, las políticas sobre educación sexual han desarrollado gradualmente una diferenciación y enunciación explícita de los temas de género. Estas políticas han pasado de una mera descripción del género como categoría dicotómica y descriptiva, como se planteaba en las políticas de

los 1990, a la incorporación de perspectivas que reconocen diversidades de género, su construcción social y su relevancia en la formación ciudadana, como sucede en las políticas del siglo XXI. Dicho de otro modo, asuntos de educación en género han estado subsumidos en las políticas de educación sexual, sin haber desarrollado un enfoque propio.

En Colombia han existido tres enfoques principales en las políticas de educación sexual:

1. los enfoques biologicistas, característicos de los 1970 y 1980, que se centran en la enseñanza del funcionamiento de la reproducción, aspectos de salud sexual y reproductiva, y el control de la natalidad;
2. los enfoques de derechos sexuales y reproductivos, propios de la década de los 1990, con una mirada menos medicalizada y más centrada en ejercicio de derechos; y
3. los enfoques de sexualidad y ciudadanía, que amplían más la comprensión de la sexualidad sin dejar de lado los derechos sexuales y reproductivos, conectándolos con cuestiones como derechos ciudadanos, vida en comunidad, diversidad, entre otros, y que han sido los implementados en el siglo XXI. El anexo 3 proporciona una descripción más detallada de estas políticas.

Se podría afirmar que los asuntos de género han estado implícitos en los diferentes enfoques. Los Manuales de Comportamiento y Salud usados en la educación media, propios de los primeros enfoques, presentaban información de manera fuertemente biologicista, heterosexista y dicotómica sobre los significados del ser mujer o ser hombre. En las políticas de los años noventa, cuestiones como el derecho a decidir, propias de los derechos sexuales y reproductivos, planteaban interrogantes sobre cómo las desigualdades de género influían de manera diferenciada en la toma de decisiones. El Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) de 2006, por ejemplo, introdujo explícitamente temas de igualdad de género utilizando un lenguaje que promovía la igualdad y los derechos humanos.

Este proceso no ha sido progresivo ni acumulativo; por el contrario, ha estado marcado por debates y problemas de implementación y continuidad. El Plan Nacional de Educación Sexual de 1991 recibió poco respaldo institucional, especialmente del sector educativo, y el Gobierno de la época mostró una limitada voluntad política para impulsarlo (Morales, 2010). La implementación del Proyecto Nacional de Educación Sexual (PrNES) de 1993, que promovía la formación docente, como se explicará más adelante, enfrentó múltiples obstáculos. Estos incluyeron dificultades administrativas y políticas en la coordinación tanto intrasectorial como intersectorial, así como limitaciones en la cooperación técnica y financiera con organizaciones internacionales, e incluso desinterés por parte de las instituciones estatales a cargo de las políticas educativas y de juventud (Morales, 2010). El programa también enfrentó una fuerte oposición por parte de sectores conservadores y religiosos, lo cual se complejizó aún más por el poco compromiso del Gobierno en defender el proyecto frente a estos ataques. Así comenzó una larga tradición de oposición política organizada a las políticas de educación sexual y de género, la cual ha perdurado hasta el presente, como se señalará más adelante.

Paralelamente, ha existido una historia de activismo docente que ha impulsado cambios legales, ha desarrollado iniciativas con o sin respaldo institucional, ha creado alternativas para promover la justicia de género en las escuelas y se ha formado en estos temas, como se presentará en la sección de hallazgos y como ejemplifica la ilustración 1.

Ilustración 1. Una profesora cambia la política nacional

En 1992, la Corte Constitucional de Colombia emitió un fallo de tutela* significativo por sus implicaciones en la exigencia de políticas integrales de educación sexual a nivel nacional, con efectos a largo plazo. Este caso es emblemático para esta investigación, pues evidencia la larga historia de activismo docente, principalmente encabezado por las profesoras, para demandar del Estado acciones concretas de política y lograr transformaciones significativas. La profesora Lucila Díaz, originaria de Ventaquemada, un pequeño municipio en la zona rural de Boyacá, fue expulsada de su trabajo por impartir unas clases de educación sexual a sus estudiantes de nivel básico. Como resultado, interpuso ante la Corte Constitucional una acción de tutela, un requerimiento de protección de sus derechos, que no solo fue fallado a su favor, sino que también solicitó al Ministerio de Educación una serie de acciones al respecto (Sentencia No. T-440/92).

La Corte estableció que la prohibición de la educación sexual mediante sanciones viola el derecho a la libertad de enseñanza y afirmó que la educación sexual es una formación que se debe impartir de manera obligatoria en las instituciones educativas, y que el Estado tiene la responsabilidad de garantizarla. Además, ordenó al Ministerio de Educación a elaborar un estudio sobre el contenido y la metodología más adecuados para impartir educación sexual a nivel nacional. El fallo condujo a que el Ministerio de Educación diseñara una de las primeras políticas de educación sexual en el país.

** Un fallo de tutela es la respuesta de un juez ante una acción de tutela. La acción de tutela es un mecanismo de protección que cualquier persona puede utilizar para acudir a las autoridades judiciales y salvaguardar sus derechos fundamentales cuando se sienten amenazados o vulnerados.*

La educación en las políticas de género

Las leyes existentes sobre igualdad y equidad de género en Colombia implican transformar las relaciones de género a partir de la educación formal e informal. Estos marcos, de manera directa o indirecta, asignan tareas al sector educativo, y en particular al cuerpo docente. Un ejemplo de ello son las leyes sobre violencia de género, que exigen que las instituciones educativas implementen mecanismos de identificación temprana, prevención y denuncia del abuso sexual contra estudiantes, tanto dentro como fuera de los establecimientos educativos (Ley 1146 de 2007, Código de Infancia y Adolescencia). Además, señalan que las y los docentes tienen la obligación de denunciar toda conducta o indicio de violencia o abuso sexual contra sus estudiantes (Ley 1146 de 2007).

En estos casos, las y los docentes tienen una responsabilidad que les implica contar con un conocimiento actualizado y especializado, para lo cual requieren formación. Como señalan los marcos legales: 'Los docentes que tengan a su cargo el programa en educación para la sexualidad y salud sexual y reproductiva en los establecimientos oficiales y privados, deberán ser profesionales idóneos, capacitados en ese campo de manera que posibiliten la detección y manejo de cualquier caso de abuso sexual de sus estudiantes' (Ley 1146, artículo 13).

Lo anterior implica una asignación de tareas y funciones en relación con la promoción de la equidad de género que incluso rebasa los asuntos curriculares y de enseñanza, e incluyen responsabilidades con implicaciones legales, como el manejo de casos de abuso y violencia sexual. La conexión entre estas responsabilidades y la formación docente no siempre es evidente o fácil de rastrear, lo que genera una contradicción: a medida que se aumenten las tareas relacionadas con la justicia de género, también crecen las necesidades de formación, mientras que persisten vacíos en las ofertas de capacitación y falta de claridad sobre los incentivos para asumir dichos compromisos de formación y su valor concreto para las carreras de las y los docentes.

Marcos legales y de política para la formación docente

La necesidad e importancia de la formación docente para el manejo de estos temas se pueden rastrear hasta las primeras políticas de educación sexual, como el Proyecto Nacional de Educación Sexual (PrNES) de 1993, que promovía la formación a través de especializaciones en educación sexual en universidades públicas y privadas (Resolución 3353 de 1993, artículo 5). Este tipo de política pública, en la cual la formación docente es proveída mediante una oferta pública y privada de cursos, diplomados y maestrías desde una experticia pedagógica ofrecida por universidades, se mantiene hasta la actualidad. El Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) de 2006 también enfatizó la necesidad de formación permanente para las y los docentes en ejercicio, entendiéndolos como ‘cogestores en la construcción de país’ (MEN, 2008: 7).

Estas primeras iniciativas revelaron los problemas de una formación docente que se limita a capacitaciones esporádicas, concentrada en actividades para la adquisición de conocimientos, sin un sentido de proceso ni conexión con la práctica cotidiana en la escuela, y sin claridad sobre los incentivos que la formación puede ofrecer a los equipos docentes. Algunas críticas a la dimensión de formación docente del mencionado programa señalan que se exige a los docentes una reflexión e investigación continua sobre cómo implementar la educación sexual en su contexto, pero esto implica una carga adicional para las docentes, que puede ser difícil de cumplir dada la variedad de otras actividades que ya realizan. Por otro lado, las y los maestros podrían requerir un mayor nivel de acompañamiento para cumplir con las funciones que el programa exige, pues no todos recibieron una educación sexual integral durante su formación, y los prejuicios que han adoptado podrían comprometer su capacidad para seguirse formando en el tema (Perdomo y Rodríguez, 2022).

En 1994 se aprobó la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual menciona en varias secciones asuntos relacionados con la equidad de género y la educación sexual, aunque no necesariamente utilizando el lenguaje de género o igualdad que se emplea hoy en día, ni estableciendo una conexión directa entre estos temas y la necesidad de formación docente en ellos. Así, la ley afirma que un objetivo común de la educación en todos los niveles es ‘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.’ (artículo 13, literal d.)

El artículo 14 establece que la enseñanza de la educación sexual se cumpliría como uno de los ‘proyectos pedagógicos’ comunes y transversales a todas las áreas del saber, sin estar necesariamente asignada a una clase, docente o carga horaria y evaluativa en particular. Si bien esta apuesta buscaba abordar el tema de manera integral en el marco de la libertad educativa, también ha provocado que se diluya la responsabilidad de su cumplimiento y que el tema se desdibuje en el currículo.

Con relación a la formación docente, la Ley 115 de 1994 establece que ‘El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo’ (artículo 4). En particular, la ley otorga a las Secretarías de Educación la responsabilidad de establecer políticas y planes distritales y departamentales de educación, fomentar la investigación e innovación en el desarrollo de currículos, y programar las acciones de capacitación del personal docente (artículo 151). Este aspecto es fundamental pues al ser las secretarías autónomas para definir sus políticas dentro del marco legal nacional, no solo varía la forma como entienden e implementan la formación docente, sino también su compromiso con temas que siguen siendo objeto de debate, como los de género.

Las Secretarías de Educación deben formular las políticas, programas y planes mediante los cuales se forman sus docentes. Los Planes Territoriales de Formación Docente (PTDF) son instrumentos

diseñados para ‘promover y evaluar la oferta de capacitación y actualización de los docentes, de acuerdo con los desarrollos curriculares y pedagógicos y facilitar el acceso a la capacitación de los docentes públicos vinculados a los establecimientos educativos del área de su jurisdicción’ (Ley 60 de 1993, artículo 4). Los programas de formación permanente para docentes buscan fortalecer sus capacidades investigativas, tanto en la institución como en el aula de clase (Osorio y Univio, 2015), mediante un proceso continuo de ampliación y fortalecimiento de su horizonte conceptual, la cualificación de su práctica pedagógica y su dominio en el campo del saber (Jaimes y Rodríguez, 2015).

Al principio, estos programas otorgaban mejoras salariales, ya que ayudaban a subir en el escalafón docente. Sin embargo, con la entrada en vigor del Decreto 1278 de 2001, conocido como el Nuevo Escalafón Docente, se eliminó este reconocimiento, promoviendo en su lugar la formación posgradual. Por ejemplo, en el caso de Bogotá, la Secretaría de Educación Distrital ha creado convenios con diferentes facultades de educación, en los cuales cubre hasta el 80% de la matrícula de las docentes para programas de maestría y doctorado (Osorio y Univio, 2015). Otros ejercicios de formación, como cursos de actualización o profundización en un tema específico, no cuentan con este tipo de reconocimiento y dependen del interés personal de la docente en tomarlos, lo que implica destinar al tema tiempos que podrían dedicar a otros asuntos.

La formulación de estos planes se realiza en consonancia con el plan de desarrollo establecido por la administración de turno en cada ciudad, lo cual hace que varíen de acuerdo con los temas y prioridades de cada administración y con la interacción o no con otras políticas públicas. En el caso de Bogotá, por ejemplo, el actual Plan de Formación Docente es la respuesta del sector educativo a la implementación de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. 2020-2023. Esta política pública se viene implementado desde los primeros años del siglo XXI y ha tenido un claro enfoque en la educación, con especial atención a las escuelas y maestras. En otras palabras, el contenido de estos planes en términos de género dependerá no solo de las prioridades de cada administración, sino también de su articulación con políticas públicas relevantes, si es que estas existen.

Implementación de políticas para la formación docente en Bogotá, Medellín y Barranquilla

Una revisión de 13 Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) en Bogotá, Medellín y Barranquilla desde 1999 a 2023, realizada para esta investigación, encontró que en 7 de ellos se mencionan temas relacionados con el género. La revisión encontró diferencias significativas en los planes de las tres ciudades: desde planes con una larga y sostenida presencia de temas de género y sexualidad en la formación docente, como en el caso de Bogotá, hasta planes con una mención más reciente y emergente, como en Medellín, y planes con acciones más esporádicas o con poca información,³ o en los cuales los temas de género se abordan principalmente en relación con cuestiones de ‘diversidad’, como en el caso de Barranquilla.

Bogotá fue la primera ciudad en introducir una ‘perspectiva’ o ‘enfoque de género’ en un programa de formación docente para maestras y maestros en ejercicio, en 2006. Este programa tenía como objetivo la formación de una comunidad educativa diversa e incluyente. En el programa se menciona la creación de un curso con enfoque de género, titulado Pedagogía e Inclusión Social para una Ciudadanía Plena, y ofrecido por el Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Nacional dentro de la categoría de formación en Diversidad. Otros planes de formación en la ciudad (2009-2012) han señalado que la educación de calidad requiere formar a los docentes en el respeto y tolerancia a la diversidad, inclusión e integración.

³ Para esta investigación se envió un derecho de petición a la Secretaría de Educación de Barranquilla sobre sus planes de formación docente, sin tener respuesta al momento de terminar este informe.

En el Plan 2020-2024 de Bogotá el interés continúa, incluyendo el desarrollo de programas de formación que permitan afianzar la perspectiva de los derechos de las mujeres, entre otras poblaciones, para favorecer la inclusión y la igualdad desde un enfoque de género. En el caso de Bogotá, resulta llamativa la asociación entre los temas de género, diversidad e inclusión, ya que es a partir de estos ejes que se desarrollan las iniciativas de formación ofertadas, o a las que el cuerpo docente puede acceder.

Ilustración 2. Un ejemplo de inclusión del género en la formación docente

El Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género (PETIG), Bogotá, 2014-2024

El PETIG tiene como objetivo influir en la cultura organizacional de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y transformar los contenidos educativos, las prácticas pedagógicas y los entornos escolares hacia una mayor equidad de género. Esto se hace desde un enfoque diferencial basado en los derechos de las mujeres y de género, con el propósito de formar a docentes y desarrollar acciones afirmativas. Entre sus principales estrategias, el PETIG promueve la vinculación de docentes a programas de posgrado que incluyan contenidos sobre género y educación, la incorporación del enfoque de género en programas de posgrado, el fortalecimiento de redes, la dignificación y reconocimiento de la labor de las profesoras, la elaboración de diagnósticos sobre la violencia contra las mujeres en el ámbito laboral de las escuelas y la creación de protocolos para atender estos tipos de violencias.

La Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación de Bogotá ha ejecutado el PETIG 2014-2024 a través de 10 programas, organizados en tres líneas de acción: (1) programas de formación docente; (2) programas de formación posgradual; y (3) el programa Espacio Maestro.

Programas de formación docente. Estos programas tienen por objetivo brindar actualización pedagógica, didáctica o disciplinar en áreas de interés para las y los docentes, o en líneas estratégicas de política pública. Son programas opcionales que contribuyen al currículo de formación personal. Hasta el momento se han realizado ocho programas, entre seminarios, diplomados y un curso, con duraciones de entre 40 y 100 horas de formación. De estos ocho programas, cuatro han sido virtuales, tres semipresenciales y uno a distancia. Las temáticas abordadas incluyen espacios de debate y creación de conocimientos desde una perspectiva de género interseccional, la transversalización del enfoque de equidad de género a nivel curricular y pedagógico, la promoción y apropiación del enfoque y de la Política Pública LGBTIQ+ de Bogotá, y nuevas miradas sobre la diversidad de género para docentes.

Programas de formación posgradual. Estos programas están diseñados para fortalecer las competencias pedagógicas, didácticas, disciplinares, de innovación, investigación y liderazgo de docentes y directivos. Incluyen especializaciones, maestrías y doctorados. La SED de Bogotá ha financiado tres programas de este tipo, organizados por universidades: una maestría en Educación Inclusiva e Intercultural, una maestría en Equidad de Género, y una especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez. Hasta la fecha, 169 docentes han participado en estos programas.

Programa Espacio Maestro. Este es un ambiente virtual de uso libre y autónomo, que facilita el intercambio de conocimientos y experiencias entre docentes mediante comunidades de aprendizaje y cursos virtuales asincrónicos. Hasta el momento, se han realizado dos programas orientados a la formación en género y sexualidad. Uno de ellos es Vivamos la Escuela con Equidad de Género, cuyo objetivo es 'fortalecer conocimientos y competencias entre docentes que contribuyan a implementar la política pública de mujeres y equidad de género en las escuelas, desde el enfoque de género, diferencial y las pedagogías críticas feministas' (SED Bogotá, 2012). El otro programa es Juntas y Juntos para Prevenir las Violencias Sexuales en la Escuela, que busca que las docentes 'comprendan los derechos sexuales y derechos reproductivos como el principio fundamental para la prevención de las violencias sexuales en contra de niños, niñas, adolescentes y de la comunidad' (SED Bogotá, 2024).

Fuente: Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género 2014-2024 y respuesta a derecho de petición enviado por la Secretaría de Educación Distrital.

En ciudades como Barranquilla o Medellín, aunque el interés en la formación docente en educación sexual ha existido al menos desde la década pasada, es solo recientemente que la formación en género ha comenzado a mencionarse como un tema específico en sus PTFD. El Plan de Formación 2020-2024 de Medellín, por ejemplo, señala que las instituciones educativas no solo reproducen la desigualdad de género estructural, sino que también juegan un papel clave en generar reflexiones críticas que contribuyan a erradicarla. Y para poder implementar las transformaciones necesarias para lograr relaciones equitativas, las docentes deben estar preparadas.

Desde 2016, cuando inició la implementación de la política pública de formación de maestros y maestras en Medellín, se han desarrollado algunas estrategias de formación, como un diplomado en Educación Inclusiva y Enfoques Diferenciales, así como talleres de actualización de manuales de convivencia, inclusión en el entorno educativo y social, y sensibilización sobre la inclusión. No obstante, a diferencia de Bogotá, la Secretaría de Educación de Medellín no ha implementado programas de formación. Tampoco existe una transversalización de estos asuntos como política pública de educación dentro del marco de una política pública distrital. En Medellín, los asuntos de género y sexualidad, especialmente en lo que respecta a las docentes, terminan siendo responsabilidad de la Secretaría de las Mujeres, entidad que ha realizado esfuerzos como el Diplomado en Perspectiva de Género en la Escuela. Sin embargo, no se ha identificado una instancia específica encargada de la formación docente con enfoque de género y sexualidad dentro de la Secretaría de Educación.

Los dos ejemplos son relevantes para señalar cómo el diseño institucional, con instancias que cuenten con responsabilidades claras, recursos suficientes y una articulación interinstitucional, resulta fundamental para la creación y sostenibilidad de las acciones de formación docente en temas de género y sexualidad. La coordinación entre políticas, como la colaboración entre la política educativa distrital y la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género, es igualmente un factor crucial para guiar y mantener las acciones de formación, como lo demuestran los contenidos del Plan de Formación Docente de Bogotá.

En general, los planes promueven una formación con enfoque de género para el personal docente, que integre una formación en derechos humanos de las mujeres, el respeto por la diversidad y la diferencia, y reflexiones críticas dirigidas a la eliminación de la violencia de género. Además, incluyen menciones a la educación sexual y a la prevención y atención de la violencia sexual. Los planes suelen vincular la formación en género y sexualidad con la promoción de la convivencia escolar, los proyectos pedagógicos transversales y los mecanismos definidos por la Ley 1620.

Movilizaciones antigénero y la educación como campo de disputa

El caso de Sergio Urrego destaca la educación como un espacio clave de disputa en torno a las cuestiones de género. Sergio, un estudiante de undécimo grado del Gimnasio Castillo Campestre en Bogotá, sostenía una relación homosexual con un compañero. Un profesor del colegio descubrió esta relación tras decomisar el celular de una estudiante, revisar sus fotos y encontrar una imagen en la que Sergio y su pareja se estaban besando. El colegio inició un proceso disciplinario contra Sergio, acusándolo de acoso sexual hacia su pareja y demandando a su madre en una Comisaría por supuesto abandono (Corte Constitucional de Colombia, 2015, Sentencia 478). Durante este proceso, Sergio se suicidó. Después de su muerte, el colegio divulgó información personal sobre él, ante lo cual su madre interpuso una tutela para proteger los derechos de Sergio a la intimidad, el buen nombre, la igualdad, la no discriminación, el libre desarrollo de la personalidad, la educación, y el debido proceso (Corte Constitucional de Colombia, 2015, Sentencia 478).

La Corte Constitucional juzgó que las directivas del colegio habían ejercido conductas sistemáticas de discriminación contra Sergio Urrego debido a su orientación sexual, lo cual influyó directamente en su suicidio y vulneró sus derechos fundamentales. Así mismo, la Corte reiteró que la orientación sexual e identidad de género de los estudiantes están protegidas por los derechos a la igualdad, dignidad y libre desarrollo de la personalidad, y las instituciones educativas no pueden intervenir sobre ellas, ni considerarlas motivo para sanciones disciplinarias.

La Corte afirmó que esta prohibición es especialmente importante porque los menores tienen derecho a formarse en ambientes democráticos y pluralistas. Asimismo, señaló la existencia de un déficit estructural de protección frente al acoso escolar por razones de orientación sexual, puesto que ni el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ni la Secretaría Departamental de Educación (SDE) aplicaron la normatividad diseñada para prevenir y atender estas situaciones, como lo establece la Ley 1620. Por el contrario, el MEN y la SDE se limitaron a imponer sanciones al colegio al quitarle su licencia por unos días, pero nunca iniciaron un proceso de formación de jóvenes y docentes ni de protección y restitución de derechos.

Ante esto, la Corte ordenó al MEN revisar exhaustivamente los manuales de convivencia de todos los niveles escolares del país. Los manuales de convivencia son documentos que contienen las normas que rigen la cotidianidad de los colegios. Establecen las conductas prohibidas y mecanismos de disciplina frente a las fallas. También establecen los protocolos de funcionamientos de los colegios. La revisión se ordenó con el fin de garantizar que dichos manuales respetaran la orientación sexual o identidad de género de cada estudiante, promovieran la diversidad y los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y fomentaran la resolución pacífica de los conflictos en el entorno escolar.

Para esto, el MEN, en colaboración con organizaciones como Colombia Diversa, el PNUD, UNICEF y el UNFPA, elaboró la cartilla *Ambientes escolares libres de discriminación: Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela*, que contenía recomendaciones y guías para la revisión de manuales y brindaba lineamientos para la protección y formación de docentes en derechos sexuales y reproductivos.

Sin embargo, en agosto de 2016 comenzó a circular en redes sociales un cómic de contenido pornográfico que supuestamente hacía parte de este material. Esta noticia falsa desató una oleada de indignación entre organizaciones de padres de familia, docentes, líderes políticos y organizaciones religiosas que convocaron marchas de protesta afirmando que las cartillas contenían una 'ideología de género', con la que se iba a 'imponer el estilo de vida homosexual' entre estudiantes. Exigieron el retiro

de los materiales y la destitución de la ministra de Educación, Gina Parody. La ministra desmintió la información y afirmó que el material todavía no estaba en circulación en las instituciones educativas.

Las marchas se dieron en el contexto del plebiscito sobre los acuerdos de paz entre el Gobierno colombiano y la antigua guerrilla de las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo), generando una asociación entre la supuesta 'ideología de género' en las cartillas con el enfoque de género presente en los acuerdos de paz. A la polarización causada por la refrendación de los acuerdos de paz y su enfoque de género se sumó el que la ministra de Educación, Gina Parody, había hecho público que estaba en una relación lésbica (Esguerra, 2017), lo cual despertó una serie de reacciones sexistas y lesbofóbicas por su papel como ministra. En las marchas hubo mensajes misóginos, homofóbicos y hasta de incitación a la violencia sexual, argumentando que existía una agenda para acabar con la familia, y se reclamó el derecho de los padres de educar a sus hijos según sus convicciones (Rodríguez Rondón, 2017). Hubo además mensajes que conectaban estas supuestas agendas con la negociación del Acuerdo de Paz con las FARC.

Ante las protestas, la ministra Parody fue citada a un debate de control político en el Congreso, y posteriormente renunció. El presidente Juan Manuel Santos, bajo presión, se reunió con el cardenal Rubén Salazar y el nuncio apostólico en Colombia, Ettore Ballesteri. Tras esta reunión, el presidente ordenó retirar la cartilla y pronunció un discurso público en el que aseguró a miembros de diferentes grupos religiosos que el Gobierno nacional no promovía la 'ideología de género' (Rodríguez Rondón, 2017). Yaneth Giha se posesionó como ministra de educación en reemplazo de Parody, y declaró que el enfoque de género en la educación ya no era una prioridad para el gobierno (Esguerra, 2017).

Lo anterior tuvo efectos concretos en las escuelas. Aunque la obligación de los colegios de actualizar sus manuales de convivencia siguió en pie, el MEN no proporcionó guías ni capacitación a las directivas ni al personal escolar en general para realizar el proceso (Estrada Chauta, 2019).

Tales articulaciones escalaron en los debates públicos en contra del Acuerdo de Paz, haciendo que el tema de 'ideología de género' se integrara en las discusiones contra el plebiscito que se votaría el 2 de octubre de 2016. El plebiscito para refrendar el acuerdo obtuvo una votación del 50,21% en contra y 49,78% a favor. Si bien no se ha encontrado una relación directa o causal entre el voto negativo y los sectores que impulsaban los debates sobre 'ideología de género' (Beltrán y Creely, 2022), tales sectores sí tuvieron presencia en la renegociación del acuerdo e impulsaron la idea de 'expurgar' la 'ideología de género' (*El Tiempo*, 2016). El resultado final fue una reducción del enfoque de género en el Acuerdo Final publicado el 24 de noviembre de 2016, que incluyó la eliminación de las propuestas de paz de los movimientos LGBTIQ+ (Serrano Amaya, 2023).

Esta compleja articulación y escalamiento de eventos deben ser leídos en el contexto más amplio y de larga duración de movilizaciones en contra de los avances en equidad e igualdad de género que se han dado a nivel internacional, regional y local. En estas movilizaciones, la educación ha sido uno de los campos en disputa y el escenario de muchos de sus debates (Corrêa, 2018; Kuhar y Zobec, 2017; Paternotte y Kuhar, 2018). Su presencia en América Latina y Colombia se puede rastrear incluso hasta la década de 1990, con las reacciones del Vaticano, algunos países y grupos organizados en contra de acuerdos y convenciones internacionales sobre derechos sexuales y reproductivos (Gil Hernández, 2020). Estas movilizaciones son encabezadas tanto por grupos religiosos como por partidos políticos conservadores, e incluso sectores de izquierda o considerados progresistas que también las han apoyado, como el caso del expresidente Rafael Correa de Ecuador, quien fue uno de los primeros presidentes en usar tal término en sus debates políticos (Serrano Amaya, 2017). Las estrategias empleadas por estas movilizaciones incluyen la creación de contraargumentos y discursos, como el de 'ideología de género', que buscan generar una reacción negativa contra derechos y propuestas para transformar las relaciones de género, así como acciones legales y de incidencia en organismos internacionales (Moragas, 2020).

Las personas entrevistadas para esta investigación coincidieron en que estas movilizaciones y el escenario anteriormente descrito han impactado la forma en que se abordan los temas de género y sexualidad en la escuela. En las entrevistas, tales impactos se asocian, por un lado, a retrocesos en los avances que se habían logrado en ciertos temas; por otro, a las dificultades de hablar sobre el tema como se hacía antes; y finalmente, a una politización del tema que desvía de los objetivos de equidad o igualdad. Según un entrevistado, investigador y formulador de políticas públicas, desde las movilizaciones contra las cartillas, en Colombia ningún gobierno ha emprendido una política educativa amplia en estos temas. Por el contrario, algunos de los grupos que se oponen a temas de género han logrado influir en los espacios de discusión sobre educación sexual e igualdad de género en la educación pública y en instituciones estatales.

Cuando yo trabajé en la política pública de Medellín, escuchaba a las empleadas de la alcaldía decir cosas como, ‘Ah no, no podemos hablar de “familias” sino de “familia”, porque las organizaciones basadas en la fe no lo permiten’. ¿Cómo así que no lo permiten? ¿Acaso son ellas la autoridad? Esas organizaciones religiosas ejercen mucha presión, y hay que recordarles que no tienen el derecho de decirle al Gobierno qué hacer.

Profesor e investigador de universidad pública, que trabajó con la SED de Medellín

La presencia e influencia de estos grupos que se oponen a los temas de género ha hecho que la discusión sobre género y educación en las esferas políticas y entre los tomadores de decisiones esté aún más supeditada a los costos y beneficios políticos de quienes están a favor o en contra. Para algunos, esto puede implicar arriesgarse a perder apoyo político por los efectos negativos de ser considerados como representantes de la ‘ideología de género’; para otros, representa una ganancia al presentarse como protectores de la familia y de la niñez. Como señala uno de los entrevistados, el resultado es una falta de avance y cierto congelamiento en los temas de género y educación, que pocos parecen estar dispuestos a asumir.

Creo que es necesario estar mucho más a la vanguardia política o dispuesto a enfrentar a los sectores reaccionarios para trabajar en este tema. Ahora, cualquier acusación de promover la equidad de género se estandariza bajo la idea de la ‘ideología de género’, como si quisiéramos cambiar el orden natural. Esa es la discusión que siempre surge. Infortunadamente, ese debate ha sido negativo y, sobre todo, ha generado una omisión en la acción.

Formulador de políticas públicas e investigador

Sin embargo, estas oposiciones también revelan el poder y potencial transformador y desestabilizador de la educación en género, como lo perciben algunas de las entrevistadas. Como se mencionó anteriormente, enseñar desde una perspectiva de género o cuestionar las normas y ordenamientos del género pone en riesgo a las profesoras. Tales reacciones en contra evidencian que la educación en género no se limita a contenidos o aspectos biológico-reproductivos, sino que implica un cuestionamiento de normas de género que se consideran intocables, y representa el inicio de transformaciones importantes, como un mayor empoderamiento de las jóvenes estudiantes en relación con el estado actual de las cosas.

La verdadera preocupación es que, cuando educas con enfoque de género, no solo formas estudiantes, sino que también cuestionas el estado de las cosas. Cuestionas quiénes están en el poder, cuestionas las relaciones de poder, cuestionas las desigualdades, y promueves una toma de decisiones más libre y autónoma. Y al cuestionar, promueves una movilización para cambiar cómo están las cosas. Y eso, para algunos, representa una amenaza a su statu quo, a sus privilegios y a su poder.

Experta en género e integrante de ONG

Hallazgos

Esta investigación sobre la formación docente en género y sexualidad se ha enfocado en las prácticas pedagógicas alrededor de estos temas que se están implementando en espacios escolares. El objetivo ha sido indagar, en el contexto de lo que efectivamente sucede en los colegios, cuáles son los tipos de formación docente que han dado lugar a la emergencia de estas prácticas. Este desplazamiento en el objeto de estudio ha requerido desviar la atención de los planes de formación, y más bien dirigirla hacia la voz de las maestras en ejercicio⁴ que están desplegando repertorios políticos y pedagógicos para transformar la escuela en relación a los temas de género y sexualidad.

Los hallazgos emergen tanto de la revisión de fuentes secundarias como de entrevistas y grupos focales en las tres ciudades (Bogotá, Medellín y Barranquilla) que fueron consideradas en este estudio. En el trabajo de campo se encontraron amplias diferencias entre los contextos educativos de estas ciudades, así como en sus marcos de política, como se señaló anteriormente, y en los procesos de organización y formación que se adelantan en relación con el enfoque de género.

Mientras que en Bogotá hay un esfuerzo de visibilización amplio de docentes y colectivos que trabajan en estos temas en espacios escolares, en Medellín fue necesario aproximarnos a través de los procesos de formación y articulación que adelanta la Alcaldía, a través de la Secretaría de Educación, la Secretaría de la Mujer, y el Mova (Centro de Innovación del Maestro). Por su parte, en Barranquilla no se tuvo acceso a la institucionalidad, sino que se trabajó desde procesos de educación comunitaria⁵ en los que también participan maestras de instituciones educativas.

Esta diferencia en los grados de visibilidad también ha influenciado en el despliegue de las prácticas pedagógicas, las estrategias de formación y las formas de articulación. Asimismo, implica relaciones y comprensiones diferentes de los contextos socioculturales en los que emergen, constituyendo tres lugares muy interesantes de análisis sobre la formación docente en este estudio.

A continuación se abordarán, en primer lugar, los temas y objetivos de las prácticas docentes encontradas, así como los tipos de formación docente que han propiciado su emergencia y

⁴ El término 'maestras en ejercicio' hace referencia a las personas que se encuentran trabajando en el aula con algún título universitario ya obtenido. Se utiliza para diferenciar a este grupo de maestras de aquellas que están en proceso de formación, a quienes se les denomina 'maestras en formación'.

⁵ Entendemos por educación comunitaria todas las instancias de formación que ocurren en el marco del trabajo de organizaciones sociales de base, las cuales reciben apoyo tanto del Estado como de la cooperación internacional. En este contexto, nos referimos al trabajo de tres organizaciones sociales que abordan temas de género con comunidades marginalizadas y en las que participan maestras en ejercicio.

consolidación. Luego se presentarán las diferentes escalas en las que estas maestras se sienten en riesgo debido a las prácticas pedagógicas que llevan a cabo en sus instituciones. Finalmente, se mostrarán las ficciones desde las cuales las maestras en ejercicio despliegan apuestas pedagógico-políticas para transformar los espacios escolares.

Las prácticas pedagógicas

La investigación sobre la formación docente en esta perspectiva ha permitido evidenciar que existe una multiplicidad de prácticas sobre la educación en género y sexualidad. La pregunta por cuáles son las prácticas docentes para transformar las relaciones de género en la escuela implica considerar su lugar como espacios de y para la formación docente, y no solo como los modos en que se imparten contenidos. En esta integración de los temas en la cotidianidad del aula, la escuela o la comunidad educativa, se llevan a cabo ejercicios de sensibilización, reflexión, discusión o cuestionamiento de la propia experiencia, que responden a la particularidad de enseñar en estos temas. La enseñanza en temas de género y sexualidad involucra a docentes de manera directa y personal, afectando su posición individual y colectiva como sujetos generizados y sexualizados (García Suárez, 2007). Así, las prácticas son tanto lo que se hace, como lo que hace a docentes, estudiantes y comunidad educativa como sujetos sexualizados y generizados.

Es importante también considerar que las prácticas no son neutrales ni estandarizables, ni son herramientas que se pueden aplicar de manera descontextualizada. Si bien hay una creciente y rica incorporación y visibilización de temas en lo que autores como Castelar y Lozano García (2018) llaman 'la escuela contemporánea', los cuales pueden fomentar la convivencia y un manejo diferente de los conflictos, esto debe realizarse de manera reflexiva y responsable pues pueden también tener efectos negativos que refuercen la discriminación y exclusión social.

Además, el reconocimiento de la importancia y el valor de las prácticas no debe llevar a ignorar que las inequidades de género con que lidia la escuela son estructurales en las sociedades y no siempre cambian a los ritmos esperados. Como señala Val Flores, 'no es fácil revertir la acumulación, en nuestra piel, de siglos de patriarcado. Y que no habrá manuales o recetas que logren canalizar automáticamente la superación de las violencias naturalizadas. De ahí lo fundamental de insistir en procesos de deconstrucción y desmitificación, de visibilización de lo construido como ausente o desviado, de habilitación de culturas genéricas y sexuales plurales' (Flores, 2013 y 2016 en Páez 2021).

En este contexto, si bien no hace parte del alcance de esta investigación caracterizar las prácticas pedagógicas identificadas,⁶ sí es el objetivo de esta sección mostrar los temas y perspectivas que proponen algunas maestras en las distintas ciudades consideradas en este estudio. En el anexo 4 se puede consultar una tabla que detalla el contexto, la categoría y la descripción de las prácticas aquí analizadas.

Cuestionamiento de estereotipos y roles de género

Un tema muy recurrente en las prácticas de las maestras es el cuestionamiento a los estereotipos asociados a los roles de género. Sobre este asunto, una profesora en Bogotá ha propuesto una iniciativa llamada 'cajas, casas, cosas y casos', que busca interpelar los recuerdos de las y los estudiantes a través de objetos que hacen referencia a la identidad, los roles de género, los estereotipos y los lugares que habitan las mujeres en el colegio.

⁶ La noción de práctica pedagógica se refiere tanto a las acciones que realizan las maestras como a los procesos de reflexión, conceptualización y posicionamiento ético y político que subyacen dichas acciones (Díaz Quero, 2006). Debido a la complejidad de esta noción, sería pertinente realizar un futuro proceso de investigación centrado en esta categoría.

Otra profesora en Bogotá planteó el proyecto creativo ‘capas especulares: cuerpos entre el espejo y la pantalla’, que utiliza diversos elementos como espejos, escrituras poéticas, luces, pantallas, dibujos y sonidos para profundizar en las reflexiones sobre el género y el lugar de los cuerpos sexuados en los escenarios escolares y en las redes sociales.

En otro colegio bogotano, una profesora organiza una apuesta pedagógica denominada ‘desprincesamiento’, donde se proponen una serie de prácticas que invitan a las estudiantes a dialogar sobre los estereotipos de crianza que recibieron a través de juguetes, canciones e imágenes de revistas.

En estas experiencias, las maestras fomentan una reflexión situada y encarnada sobre los propios recuerdos, prácticas y concepciones de sí mismas entre las estudiantes. A través de una diversidad de objetos, las maestras proponen actividades que permiten a las y los estudiantes reflexionar sobre sí mismas/mismos y los modos en los que han aprendido a ser mujeres y hombres en la cultura, a relacionarse, y a hacer planes para sus vidas. Esta aproximación a los roles de género resuena con las propuestas de Tajer et al. (2019) y Barrientos et al. (2022), donde la producción de un conocimiento colectivo y situado busca reflejar las realidades y desafíos específicos del entorno educativo, como la visibilización dentro del aula de las desigualdades de género y las situaciones abusivas en relación con la historia personal y la propia experiencia vivida.

Ilustración 3. Educación para la sexualidad y la ciudadanía

Un caso exitoso de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía

Desde 2010, el profesor Luis Miguel Bermúdez ha trabajado en Bogotá en la Institución Educativa Gerardo Paredes (que ofrece educación preescolar, primaria, secundaria y media), implementando un modelo pedagógico centrado en la educación sexual o ciudadanía sexual. En 2014 desarrolló un currículo que incorpora una perspectiva de ciudadanía sexual, así como un enfoque diferencial y de géneros, con el objetivo de brindar una educación pertinente y ajustada al contexto. Este currículo busca facilitar el acceso de los estudiantes a servicios de salud sexual y reproductiva, propiciar un entorno escolar respetuoso de las diferencias, enfrentar las violencias sexuales y de género, y reducir el embarazo en adolescentes.

La implementación del Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía se fundamenta en una investigación constante y a partir de un enfoque diferencial que reconoce los intereses y necesidades de las y los estudiantes, e incluye metodologías de relatos autobiográficos. La labor del profesor Bermúdez busca generar un ambiente de confianza basado en la comunicación, donde las y los estudiantes puedan hacer sus preguntas sin temor a juicios ni tabúes. Esta innovación pedagógica, que comenzó con sus estudiantes de grado séptimo (11 a 13 años), ha producido importantes resultados en la convivencia escolar, particularmente en casos de matoneo por razones de orientación sexual e identidad de género. También ha fomentado una cultura de la denuncia para prevenir el abuso y la violencia sexual, logrando una reducción del embarazo temprano en un 90% (Bermúdez Gutiérrez, 2020).

En reconocimiento a su labor, el profesor Luis Miguel fue galardonado como el Gran Maestro del Premio Compartir 2017 y fue seleccionado como uno de los 10 mejores docentes del mundo por el Global Teacher Prize.

Educación sexual integral

Ligados a la experiencia de cuestionamiento de roles de género, emergen otros dos temas que resaltan en las experiencias pedagógicas de las maestras: la educación sexual para la convivencia y la prevención del embarazo adolescente. Con respecto a la educación sexual integral, se destaca la experiencia de un docente que utiliza relatos autobiográficos para hablar de la sexualidad e involucrar a las familias en la prevención de embarazos adolescentes. En esta misma línea, el profesor Luis Miguel Bermúdez (ver ilustración 3) logró la integración curricular de la ciudadanía sexual y el enfoque diferencial y de género. También, en esta misma dirección, se encuentra el proyecto de otra maestra que invita a sus estudiantes a cuestionar las dinámicas de relacionamiento en el aula de clase como

derivadas de las concepciones disponibles sobre el amor romántico y los mitos de la sexualidad (ver anexo 4).

Estos proyectos ponen en circulación una hipótesis que se repite en varias de las experiencias, a saber, que muchos de los problemas de convivencia que hay en los colegios están vinculados con las nociones disponibles de roles de género, orientación sexual y prácticas de amor romántico que se reproducen en la sociedad y la cultura.

Eso que llamamos la 'sororidad' es algo que he trabajado con las estudiantes, porque precisamente los problemas de convivencia son más fuertes entre niñas que entre niños. Le empiezo a hablar a las niñas sobre la hermandad entre mujeres; les explico cómo en las relaciones de masculinidad los chicos son de compadrazgo, de complicidad, en cambio entre las relaciones de niñas, son de envidia, de chisme, de competencia, de rivalidad, y cómo eso las afecta y cómo ellas tienen que aprender a construir ese apoyo entre ellas, aunque no sean hermanas de sangre. Les digo, 'Aunque no sean hermanas de sangre, ¡son hermanas!' Eso empieza a hacer eco, porque precisamente de allí es que se mejora la convivencia, porque muchos de los conflictos inician en las niñas.

Grupo Focal Red Divergentes

Violencias basadas en género

Estos problemas de convivencia se manifiestan también en otro de los temas centrales de las experiencias: las violencias basadas en género. Este enfoque no solo vincula la discusión sobre convivencia escolar con la perspectiva de género, sino que también requiere reconocer todas las formas de violencia que se han naturalizado en los espacios escolares y familiares (Pérez Betancourt y Betancourt Rodríguez, 2019). Esto incluye el ejercicio de denuncia ante las instancias pertinentes de todas las acciones de violencia física, sexual, psicológica y emocional que sufren las estudiantes por razones de género u orientación sexual. Este ejercicio de denuncia ha encontrado en los actuales desarrollos sobre Justicia Escolar Restaurativa un nicho de trabajo muy interesante, pues ha supuesto reflexionar sobre las acciones pedagógicas que pueden llevarse a cabo en el entorno escolar para comprender las responsabilidades individuales y colectivas en la generación de los daños y construir alternativas orientadas a la reparación.

La Justicia Escolar Restaurativa (JER) es una estrategia pedagógica y política implementada por la Secretaría de Educación Distrital (SED), derivada de la firma del Acuerdo de Paz en Colombia, con el objetivo de enseñar a la sociedad a resolver conflictos de manera pacífica en el entorno escolar. Esta iniciativa busca superar el enfoque tradicional de castigo y sanción, ofreciendo una alternativa basada en la justicia restaurativa, que fomenta la reconstrucción del tejido social afectado por diversas problemáticas en la escuela.

La JER se estructura en tres principios fundamentales:

1. el rol activo de las víctimas y responder a sus necesidades;
2. la responsabilidad colectiva de la comunidad, para fomentar su participación en la reparación; y
3. la responsabilidad restaurativa de las personas que causan el daño, así como su potencia restaurativa.

Dado que muchas de estas violencias basadas en género provienen de los entornos familiares, las maestras vienen desarrollando acciones para trabajar con madres, padres, cuidadores o acudientes, considerándolos aliados en el proceso de cambio. Un ejemplo destacado es el caso de un profesor que creó en Bogotá en 2018 una escuela para padres y acudientes hombres, con el objetivo de involucrarlos en temas de cuidado y cuestionar formas hegemónicas de masculinidad. Así mismo se incorporan todas las acciones orientadas a abordar pedagógicamente los temas de género y sexualidad con acudientes y cuidadores.

Creo que una de las cosas más importantes que hemos tenido en cuenta es el trabajo con los padres de familia. Cuando un estudiante nos expresa algo o notamos algún cambio, siempre organizamos reuniones o escuelas de padres. No empezamos a educar a un padre diciéndole: 'Es que su hijo es así'. En cambio, ofrecemos talleres generales donde hablamos de los cambios hormonales y físicos que sus hijos pueden estar experimentando.

Maestra del Mova

Esta maestra del MOVA destaca que existen diferentes propósitos para las escuelas de padres que se implementan en muchas instituciones educativas en las tres ciudades estudiadas. Algunos se centran en los discursos disponibles sobre la masculinidad y buscan subvertirlos mediante la interpelación de los roles tradicionales de género en la crianza. Otros adoptan enfoques más medicalizados en torno al género y la sexualidad, abordando los temas con las y los cuidadores desde la noción de las fases del desarrollo, los cambios físicos y hormonales, y las formas de acompañamiento a estos procesos.

Otro enfoque sobre el género y la sexualidad, mucho más técnico y científico, se encuentra con mucha fuerza en las experiencias que centran su atención en la incorporación de estos temas en el currículo. Este es el caso del proyecto 'Mariposas de Acero', que busca fortalecer el liderazgo de las estudiantes por medio de acciones de capacitación, formación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (materias conocidas como STEM, del inglés *Science, Technology, Engineering and Mathematics*), y la gestión de espacios de participación estudiantil y ciudadana. Con esta misma apuesta por generar espacios para las mujeres en la ciencia, una profesora ha desarrollado el proyecto 'PrinCiencias: La Ciencia es Cosa de Chicas', que propone incentivar y motivar a las niñas y jóvenes de educación secundaria a potenciar sus habilidades y competencias en STEM, promoviendo que un mayor número de alumnas decida estudiar carreras en estos campos. En la misma línea, otra profesora centra sus actividades en la exploración de literatura producida por mujeres científicas, con la intención de visibilizar su trabajo y generar otros referentes para las alumnas. Estas experiencias encuentran resonancia en el programa Chicas STEM de UNICEF, el programa *For Women in Science* de la UNESCO, financiado por L'Oréal, y en la conmemoración de la fecha emblemática del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia que se celebra el 11 de febrero, decretado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Resolución A/RES/70/212).

La variedad de experiencias sobre género y sexualidad encontradas en esta investigación evidencia que las prácticas pedagógicas se desarrollan en tres niveles: (1) en el aula de clase, en la relación profesora-estudiante; (2) en la escuela, a través de la denuncia e interpelación de las dinámicas relacionales con profesores, directivos y otras estudiantes; y (3) a nivel comunitario, en las relaciones con padres, acudientes y cuidadores. Estos tres niveles de la práctica, el aula, la escuela y la comunidad, evidencian la complejidad desde la cual emerge una lectura propia del contexto en estas acciones. No se trata simplemente de proponer un repertorio estándar de conceptualizaciones sobre el género y la sexualidad en un salón de clases, sino de subvertir las dinámicas relacionales entre los actores escolares en diferentes niveles y escalas.

La lectura propia del contexto que realizan las docentes incorpora un saber particular que involucra una comprensión situada de los temas relacionados con el género y la sexualidad en la escuela. Esta comprensión es además sensible a las relaciones de poder implícitas en dichos temas. Esta comprensión situada y sensible es el origen de las prácticas pedagógicas, un saber pedagógico que se manifiesta en acciones reflexivas por parte de maestras que involucran conceptualización y posicionamiento ético y político. A continuación se abordará qué tipo de formación docente fomenta este tipo de comprensiones y acciones.

La formación docente

Para hablar de la formación docente en género y sexualidad, es necesario distinguir entre los tres tipos de formación que mencionaron las participantes en las entrevistas y grupos focales adelantados en este estudio:

1. **Formación docente inicial:** ocurre en el marco de los programas de estudio en las diferentes facultades de educación del país, donde todas ellas se formaron.
2. **Programas de formación permanente:** son propuestos por el Ministerio de Educación Nacional o desde las Secretarías de Educación departamentales o municipales. Algunos de estos programas se describieron en la sección 4.3, Marcos legales y de política para la formación docente.
3. **Formación entre pares:** se realiza desde redes, colectivos u organizaciones sociales de maestras.

Formación inicial

En cuanto al primer tipo de formación docente, la formación inicial, las maestras en ejercicio indican que la oferta en las universidades es limitada. La mayoría de ellas asegura no haber participado en ningún espacio académico en el que se haya propuesto el tema del género o la sexualidad. Para el caso de las maestras en formación, las participantes reportan que es un tema que viene emergiendo en los últimos diez años en las universidades. Hay al menos algunas menciones en espacios académicos sobre este asunto, pero suelen depender del interés de algunas docentes y no necesariamente forman parte de los cursos incluidos en el plan de formación.

Entiendo que la universidad tiene ofertas sobre género y sexualidad, pero solo son electivas. Yo tomé una que se llama Mujeres y Conocimiento, y ahí sí se abordaban temas de género, etnia y la experiencia de ser mujer. Sin embargo, nunca fue un tema enfatizado dentro de nuestra carrera desde una perspectiva pedagógica, era más general, y además solo era una electiva.

Estudiante de Unisalle

A nivel nacional se revisaron los planes de estudio de 299 programas de pregrado en educación de 72 universidades públicas y privadas. Se encontraron 52 cursos ofrecidos en estos programas cuyo título incluye temas de género, inclusión, diversidad y sexualidad. Están distribuidos en 28 universidades: 14 públicas y 14 privadas, como se especifica en la tabla 2.

Tabla 2 . Cursos sobre género, sexualidad, inclusión y diversidad

	Diversidad	Diversidad e inclusión	Género	Sexualidad	Inclusión
Número de cursos	29	9	8	5	1

En una observación preliminar, 'diversidad' e 'inclusión' parecen haberse convertido en términos sombrilla que permiten abarcar no solo contenidos de género y sexualidades, sino también asuntos de raza, diversidad funcional, y, en general, transformaciones en la escuela para convertirla en un espacio más incluyente, seguro y protector. Llama la atención que solo aparecen ocho cursos en cuyo título se mencionan explícitamente asuntos de género. En los cursos donde se les menciona, 'género' no aparece como un tema individual, sino asociado a conceptos como educación, conflicto y cultura, equidad, justicia social, identidad y memoria, o familia, comunidad y escuela. Esto sugiere que el género se considera tema de relevancia para la formación docente, pero que no justifica incluirlo en el currículo de manera independiente. Es notable también la aparición de temas como 'pedagogías queer', que ofrecen otros abordajes tanto a temas de género como de sexualidades.

La mayoría de estos espacios sobre diversidad, inclusión, y género y sexualidad, se encuentran en programas de formación docente que abordan temas sociales y comunitarios, como las licenciaturas en Educación Infantil, Educación Básica Primaria, Ciencias Sociales, Educación Comunitaria y Derechos Humanos, Artes y Humanidades, y en programas dirigidos a poblaciones campesinas y grupos étnicos, como la Licenciatura en Educación Campesina y Rural y la Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad.

Los cursos específicos sobre género aparecen en tres licenciaturas en Ciencias Sociales, dos licenciaturas en Educación Infantil, una licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad y otra licenciatura en Educación Comunitaria y Derechos Humanos, y entre los cursos ofrecidos desde un banco de materias electivas en el campo de saber pedagógico. Los dos ejemplos sugieren una concentración del tema en la formación docente de temas sociales y comunitarios, con menos referencias a este tipo de contenidos en los programas de educación en ciencias naturales y matemáticas.

La limitada presencia de asuntos de género en la formación docente ha sido también documentada por otras investigaciones. Aunque se ha encontrado poca inclusión de estos temas en los cursos regulares de formación, incluso los de ciencias sociales, sí hay un creciente interés en el tema, evidenciado por el incremento constante de tesis de grado que abordan diversos aspectos del género, incluida su relación con la educación (Guzmán y Parra, 2022).

Actualmente incluso existe una demanda desde el estudiantado por tratar estos temas, lo que está llevando a docentes, no sin resistencias, a reconocer la importancia de la formación en estas cuestiones en sus carreras sin que esta tenga que depender de inquietudes personales, como se encontró en una investigación realizada con profesores y profesoras de Danza y Educación Física en Argentina (Páez, 2021).

A pesar del creciente interés en incorporar tales cursos en los programas de formación, todavía persiste una limitada transversalización del género en la planeación y el proceso formativo, más allá de algunos contenidos en cursos o de cursos específicos (Guzmán y Parra, 2022).

En uno de los grupos focales con maestras en formación se destacó la importancia de los semilleros⁷ y espacios informales, como los grupos estudiantiles, para la formación en temas de género y sexualidad. Si bien estos espacios no hacen parte de los programas de formación, permiten complementar, ampliar o profundizar en temas de interés. Uno de estos semilleros se entiende como un espacio que propicia un trabajo interdisciplinario y colaboración entre diversas áreas de la universidad en favor de la diversidad, fortaleciendo así una perspectiva inclusiva y aportando desde la academia a la formación profesional y humana integral, multicultural y diversa.

Existe un semillero de inclusión, y es un buen espacio. Lo conozco porque unas amigas están en ese semillero y participan en charlas, además de organizar actividades para que las personas reconozcan los diferentes tipos de discapacidades y otras situaciones que suelen normalizarse o no ser tenidas en cuenta. Sin embargo, en la carrera como tal no he visto muchos espacios dedicados a este tema.

Estudiante de Unisalle

Sin embargo, esta mención va en consonancia con lo señalado anteriormente: formarse en asuntos de género y sexualidad dependen de la voluntad individual y no de un compromiso formal con la formación en el tema, haciendo que la carga de la responsabilidad recaiga en quienes muestran interés.

En el grupo focal se destacó cómo iniciativas creadas por estudiantes también permiten poner en discusión temas relacionados al género y la diversidad sexual y desarrollar procesos alternativos de formación. Sin embargo, estas iniciativas son frágiles, dependen del curso de formación de cada estudiante, y no necesariamente se transmiten entre generaciones de estudiantes. Su vulnerabilidad se ve exacerbada por factores externos, como la pandemia del Covid-19.

Lo que parece ocurrir en la formación es una acumulación de silencios, abordajes limitados y parciales, y un manejo del tema principalmente en espacios informales. Sin embargo, esto lleva a reconocer la importancia de hablar sobre género y formarse para ello. Una de las participantes señala que este tipo de formaciones, ya sea durante su carrera o en el ejercicio profesional, no debería depender del interés individual, sino que debería ser explícito, estructural y permanente.

Definitivamente sería muy útil que la asistencia a este tipo de foros y clases con enfoque de género fuera obligatoria. En estas clases debería quedar claro que se están abordando temas desde una perspectiva de género, explicando por qué y analizando los aspectos relacionados. A veces, si no se presenta de manera explícita o no es un tema constante, simplemente lo pasamos por alto. Sin embargo, es crucial entender que estos temas son fundamentales para definir y construir nuestra realidad. La falta de un enfoque explícito en género puede hacer que no reconozcamos la importancia de estos asuntos en nuestra vida cotidiana.

Grupo Focal Andes

⁷ Un semillero de investigación es un espacio académico donde estudiantes, bajo la guía de personal docente o de investigación, se reúnen para desarrollar proyectos de investigación en un área de conocimiento específica. El nombre deriva de una analogía con el proceso de siembra porque, al igual que una semilla, se busca cultivar el interés y las habilidades investigativas de las y los estudiantes desde etapas tempranas de su formación académica.

Formación permanente

Con respecto a la formación permanente, el segundo tipo de formación docente mencionado por las participantes, la gran mayoría de las participantes de las tres ciudades reportan haber participado en los cursos, diplomados y talleres ofertados en el marco de los planes de formación que vienen adelantando las Secretarías de Educación Distritales o Departamentales.

Estoy comenzando un curso en el IDEP sobre arte, género y educación. Mi formación es de licenciada en química, y llevo casi 20 años de egresada. Durante mi formación no tocábamos estos temas; los consideraba más bien de otras áreas, como sociales, por ejemplo, o de otras asignaturas. En ese momento, yo pensaba que no eran necesarios en mi formación disciplinar. Como no los consideraba importantes, tampoco los abordaba con mis estudiantes, ya que no tenía conocimientos al respecto.

Participante de la REDEG

Este relato se puede enmarcar en lo descrito en la sección 4.3, Marcos legales y de política para la formación docente, en relación con la oferta de formación en el caso de Bogotá, donde tanto el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) como la Secretaría de Educación Distrital (SED) han propuesto, desde hace dos décadas, acciones de formación e innovación dirigidas a docentes de colegios públicos de la ciudad. Este tipo de oferta también está disponible en Medellín a través del Centro de Innovación del Maestro (Mova), y en Barranquilla a través de la Secretaría de Educación y la Secretaría de la Mujer. Si bien la evaluación de estos procesos de formación y su concreción, como en cartillas y materiales educativos para docentes, no formó parte de esta investigación, las docentes en los grupos focales reconocen la importancia de estos procesos, así como sus limitaciones, debido a la acumulación de acciones sin evaluación de su pertinencia, la falta de seguimiento y apropiación, y la carencia de incentivos para realizar y comprometerse con los cambios.

Creo que hay barreras significativas en cuanto al contenido disponible para la formación docente y las metodologías que se utilizan. Hay mucho material, todas las cartillas que quieras, pero están archivadas; se guardan en cajones y se utilizan muy poco, allí se las devoran las termitas. Cuando llega un formador, existe resistencia. Es crucial encontrar maneras dinámicas de enseñar a los maestros, pero eso ni siquiera garantiza el éxito. Debe haber un acompañamiento en la transversalización de los contenidos de género en las mallas curriculares. Es doloroso, pero a los profesores hay que ayudarlos a entender y aplicar estos conceptos. Si no, no van a hacer nada, porque no tienen incentivos. Esa es la parte más dolorosa: muchos ya no están en el aula por vocación, están cansados de la vida. Entonces, se preguntan: '¿Por qué debería hacer algo diferente?' Hay que acompañarlos, decirles: 'Mira, podrías hacer esto, se vería así', y llevarlos a experimentar.

Docente y activista

Las metodologías y los lenguajes utilizados en la formación son una de las áreas que se critican de estos programas y en general de la forma como se enseña a enseñar sobre género y sexualidad. Varias de las entrevistadas señalaron la importancia de cambiar la forma como se enseña a docentes sobre

el tema, en particular por el énfasis en lo informativo y en lo racional de las metodologías usadas. Esta limitación en los lenguajes usados para hablar del tema se complejiza aún más en el contexto actual, donde los discursos en contra del género y sexualidad parecen alcanzar más públicos, en parte porque emplean lenguajes sencillos y más emocionales. Al respecto, una de las entrevistadas señaló que la formación en género busca apelar a la racionalidad y el juicio, mientras los movimientos antigénero, en lenguajes más sencillos y cotidianos, usan estrategias que recurren al miedo y la desinformación.

Si te dicen que van a hablar de un enfoque de género para dotarte de herramientas para tomar decisiones autónomas y libres, podrás pensar, 'Qué aburrido, no entiendo, no sé de qué hablas, ya no voy a leer más.' En cambio, si te dicen que lo que van a hacer es promover la homosexualidad y que eso va a acabar con la familia, entonces eso sí lo compartes con toda la familia y amigos, porque ¡qué miedo!

Experta en género, integrante de una ONG

La mayoría de estos cursos y diplomados también han servido de plataforma para la materialización y consolidación de redes de maestras vinculadas a estos asuntos. De hecho, es en el contexto de esta oferta institucional donde se gestan la mayor parte de las redes y colectivos que hicieron parte de este estudio y que se analizarán en detalle en la siguiente sección.

Formación entre pares

Las redes y colectivos de maestras se consolidan como un tercer tipo de formación docente, al desmarcarse de la oferta de formación permanente institucional y generar su propia propuesta en función de las necesidades formativas que identifican. Existen redes y colectivos constituidos en Bogotá desde hace al menos una década. En Medellín y Barranquilla también existen desde hace algunos años, aunque con menores desarrollos. Las participantes de este estudio aluden a las razones de esta separación en los siguientes términos:

La búsqueda dentro de nuestra práctica pedagógica nos lleva a entender que no necesito esperar a ser experta para trabajar en educación sexual, porque puedo aprender a la par y explorar cómo hacerlo. Es un proceso de autoaprendizaje, y eso ya es una ganancia. El tema de la formación y la experiencia es muy importante, porque la Secretaría lo ha intentado, pero ha fallado precisamente en ese punto. Han intentado llevar expertos a las escuelas para enseñarles a los maestros cómo ser maestros, y eso genera mucha resistencia. Cuando cambiamos esa perspectiva y decimos que el experto será el maestro que vive el aula día a día, logramos que los docentes se interesaran más.

Grupo focal Red Divergentes

El problema con la 'voz del experto' al que se hace referencia en esta cita es un problema transversal en la formación docente, presente en todos los campos del conocimiento. La tendencia común en esas formaciones es contar con expertos en las respectivas áreas, reconocidos por su saber investigativo y académico, pero no necesariamente por su experiencia práctica en las aulas de clase. La participante citada anteriormente alude a la brecha existente entre el saber disciplinar y el saber pedagógico (Ibarra Russi, 2010), es decir, entre la formalización conceptual y metodológica

de las ciencias y las maneras en las que estos conocimientos se vuelven enseñables en los espacios escolares. Esta distancia aumenta en el caso de la educación en temas de género y sexualidad, porque su 'enseñabilidad' no se limita a la comprensión de unos conceptos o categorías, sino que implica una forma de posicionarse frente al propio cuerpo, la propia crianza, la familia, los afectos, las relaciones en las que se participa, los códigos sociales y culturales disponibles, las jerarquías de las que se forma parte, entre otros.

Las experiencias pedagógicas de las maestras reflejan esta complejidad al desarrollarse en diferentes espacios y escalas, pero también al incorporar lecturas propias de las maestras sobre el contexto, la comunidad, y la relación con la institucionalidad. Esta lectura compleja y situada, que se convierte en acciones educativas concretas, constituye el saber pedagógico. Muchas de las prácticas pedagógicas mencionadas al inicio de esta sección de hallazgos no solo evidencian estas lecturas situadas, sino también las maneras en las que dichas prácticas son objeto de discusión, análisis y reflexión al interior de los colectivos de maestras.

Los encuentros entre pares constituyen un espacio fundamental de la formación. Una de las principales funciones de estos espacios puede ser discutir experiencias significativas durante reuniones periódicas, como en el caso de las docentes de la Red Divergentes, quienes se reúnen virtualmente una vez al mes para compartir aprendizajes prácticos; por ejemplo, la experiencia del profesor Luis Miguel sobre la prevención del embarazo adolescente. Otra función puede ser conceptualizar las experiencias para organizar eventos en instituciones educativas, como la Red de Docentes para la Equidad de Género (REDEG), que se reúne virtualmente dos veces al mes para articular acciones con el Sindicato o la Secretaría de Educación, conmemorar fechas emblemáticas como el Día de la No Violencia contra la Mujer, y ofrecer cursos y materiales didácticos a otras docentes del sector público. Es en estos espacios donde las maestras aprenden de otras maestras a proponer estas discusiones en las aulas, y también a afrontar situaciones complejas de la cotidianidad de la escuela, como el acoso sexual o el maltrato hacia estudiantes que están transitando a géneros o sexualidades disidentes.

Ese aprendizaje entre pares, que ocurre a partir de la experiencia encarnada del aula, constituye el saber pedagógico con el que no cuentan 'los expertos' de la oferta de formación permanente porque 'no han pisado un aula'. Es por esta razón que surge la necesidad de un tipo de formación docente entre pares, en donde el experto sea el maestro, justamente porque puede hablar desde la experiencia encarnada de proponer estos temas en el espacio escolar.

En ese entonces éramos como 12 o 15 maestras que trabajábamos con sexualidad, género y diversidad, y comenzamos a observar que todas estábamos sufriendo las mismas circunstancias de persecución y acoso. En medio de esa situación, y al conocer los proyectos, visibilizarlos y compartir experiencias, entendimos que era importante empezar a construir una red de apoyo.

Grupo Focal Red Divergente

La persecución y el acoso al que se refiere esta maestra ocurre porque abrir la discusión en el espacio escolar sobre relaciones de poder, crianza, jerarquías, corporalidades, violencias de género y sexualidades diversas genera una multiplicidad de reacciones, en su mayoría violentas, como se mostrará en la siguiente sección. Y la violencia pedagógica no solo se refiere a las violencias que las profesoras sufren, sino al hecho de que la práctica pedagógica en sí misma puede ser violenta, pues reproduce formas de exclusión y dominación. Según esta maestra, las prácticas pedagógicas para abordar el género son percibidas con sospecha y como una amenaza al orden establecido, lo que expone a las maestras a situaciones de riesgo.

Las maestras que proponen estas prácticas pedagógicas han necesitado reconocer este complejo arreglo de poder y desarrollar estrategias para persistir en su labor. Una de estas estrategias es organizarse en redes y colectivos, lo cual no solo les otorga visibilidad como sujeto colectivo ante la institucionalidad para legitimar sus prácticas pedagógicas y de formación, sino que también les permite crear mecanismos de acompañamiento mutuo para resistir las violencias que enfrentan por su actuación política y pedagógica en las escuelas. La mayoría de estas redes se reúne periódicamente para hacer seguimiento a las agendas de trabajo que han construido de forma colectiva para visibilizar su trabajo. También organizan eventos, imparten cursos y talleres, acompañan a las maestras de otras regiones del país para intercambiar experiencias, y publican sus intervenciones en redes sociales.

En este sentido, esta formación docente en redes y colectivos revela la emergencia de una forma de activismo docente. En esta investigación, el término ‘activismo docente’ se refiere a las diversas acciones que vienen tomando maestras en diferentes espacios, tanto escolares como no escolares, para movilizar un cambio social y cultural en torno al orden de género hegemónico. Estas acciones van desde la cotidianidad del aula (como se mostró en la sección 6.1 Las prácticas pedagógicas), hasta la organización social y sindical, e incluso llegan hasta el nivel de influenciar la política pública y la toma de decisiones.

Se trata de un activismo que además se articula en torno a la defensa y acompañamiento de las maestras que, por efecto de su práctica pedagógica en temas de género y sexualidad, son objeto de persecución, estigmatización y criminalización por parte de diferentes sectores y grupos, como se mostrará en la siguiente sección. Es un activismo que surge en respuesta a los riesgos inherentes a su actividad pedagógica y política relacionada con género y sexualidad.

Estos riesgos están, de alguna manera, arraigados en las violencias pedagógicas que constantemente sufrimos las maestras que nos posicionamos desde nuestros lugares. Esas violencias pedagógicas no se limitan solo a la escuela o a la mercantilización de los medios, también ocurren en las universidades y en la educación superior. Esas violencias nos han afectado, y los riesgos y tensiones que enfrentamos se basan en ellas. Esto nos ha impedido desarrollarnos plenamente desde nuestras individualidades. Por eso nos colectivizamos para poder expresarnos, porque individualmente a veces nos invisibilizan, nos silenciamos o nos silencian debido a estas circunstancias.

Grupo Focal REDEG

Las maestras enfrentan riesgos en múltiples dimensiones. Analizar estos riesgos permite entender no solo los desafíos presentes en la educación en género y sexualidad, sino también cómo esta educación está tensionando los arreglos de poder disponibles en cada una de las dimensiones a considerar: la escuela, la comunidad, la institucionalidad y el conflicto social y armado. Al enunciarlos, también se ponen en evidencia las complejas lecturas de contexto que son necesarias para hablar de una formación docente sobre género y sexualidad.

Riesgos que enfrentan las docentes al promover la educación en género y sexualidad

Escuela

Para comprender los riesgos que aparecen en el contexto escolar al proponer este tipo de prácticas pedagógicas, es necesario comenzar por aclarar que el espacio escolar está ordenado y codificado por un discurso sobre el género y la sexualidad. Es decir, la escuela propone un discurso sobre cómo deben ser, comportarse y relacionarse los sujetos dentro del entorno escolar, y genera prácticas de vigilancia para asegurarse que las personas se ajusten a estas expectativas. Elementos como el uniforme, los horarios y espacios escolares diferenciados, el papel de los titulares o jefes de cursos, la segregación de los baños por género, y normas sobre cabello, vestimenta y uñas son dispositivos por medio de los cuales los colegios reproducen el régimen de género en las escuelas. Según Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez, en la escuela 'el cuerpo ha sido el depositario de por lo menos tres discursos o narrativas. La primera, la heterosexualidad obligatoria, la segunda, el lugar subordinado de la mujer al poder patriarcal, y la tercera, el control del cuerpo y la sexualidad como parámetro de comportamiento y orden social' (2020: 58).

Este discurso escolar sobre el género y la sexualidad no se encuentra explícito en el currículo oficial, sino que forma parte del 'currículo oculto', el cual distingue entre lo que se enseña de manera directa y lo que se aprende de manera implícita (Scharagrodsky y Southwell, 2007). Se trata del mismo discurso que es desafiado tanto por la política pública en materia de género, como por las prácticas pedagógicas de las maestras que hicieron parte de este estudio. Esta brecha entre la cultura escolar tradicional y las normativas legales que invocan las maestras como respaldo para su activismo docente es lo que genera, en gran medida, los riesgos que enfrentan, pues su labor ha se ha centrado en denunciar las formas de violencia que perpetúa esta cultura escolar.

Esa educación sexual sobre género, diversidad e incluso masculinidades en la escuela se enmarca en lo que yo llamo tensiones y resistencias. Al empezar a trabajar estos temas y ponerlos sobre la mesa, comienzan a destaparse 'ollas podridas' y se visibilizan las violencias. Eso es lo que más incomoda, porque implica revelar cosas que habían sido invisibilizadas, naturalizadas y normalizadas, y que se creía no estaban presentes en la escuela. Hablar de sexualidad es destapar casos de abuso sexual, de discriminación y de acoso en la escuela.

Grupo focal Red Divergentes

Denunciar casos de violencia cometidos por colegas, directivos y padres de familia, así como la discusión sobre prácticas de discriminación naturalizadas en los espacios escolares, genera entornos laborales hostiles para casi todas las maestras que participaron de este estudio.

Soy maestra del magisterio desde hace 25 años y, desafortunadamente, a lo largo del tiempo uno observa muchas violencias basadas en género dentro de las instituciones. Pero dicen que no pasa nada, nos dicen que no exageremos, y muchas veces se culpa a las mismas maestras y al entorno por las situaciones que ocurren, y se normaliza por completo. Después de implementar un proyecto, eres perseguida en el colegio, ya sea por las directivas o por los mismos compañeros, quienes muestran resistencia porque se sienten cuestionados. Es difícil, muy difícil, y hay que ser muy valiente. Hay que ser muy valientes.

Grupo focal REDEG

Esta reiteración sobre la necesidad de ser valientes refleja las cotidianidades de la persecución que enfrentan las maestras en el espacio escolar. En Colombia, la persecución en colegios públicos no se traduce en despidos o amenazas de despido, porque según el Decreto 1278 de 2002, toda docente es contratada mediante acto administrativo tras aprobar un concurso de méritos. Sin embargo, sí corren el riesgo de ser trasladadas a otro colegio, o devueltas a la Secretaría de Educación. Esta situación es aún más preocupante si se consideran todas las obligaciones legales que tienen las docentes frente a los temas de igualdad de género y educación sexual. Básicamente, las están persiguiendo, acusando y violentando por cumplir deberes que legalmente están obligadas a cumplir.

Asimismo, las maestras perciben riesgos por parte de sus compañeros de trabajo, quienes las estigmatizan como una amenaza al orden escolar establecido en los modos en los que hablan de ellas con estudiantes y padres de familia. Una de las maestras reporta que sus colegas hombres la han acusado de ‘anarquizar la escuela’ (Grupo Focal Red Divergentes), aludiendo a las maneras en la que la educación con perspectiva de género termina cuestionando la estructura jerárquica escolar que prevalece. Finalmente, las maestras manifiestan percibir una sensación de soledad en relación con una institucionalidad que se interesa por sus prácticas para engrosar indicadores en educación con perspectiva de género, pero que se silencia ante las solicitudes de medidas de protección o denuncias de acoso que han venido presentando a lo largo de los años

Institucionalidad

Existe una serie de ambigüedades en el discurso institucional sobre la educación en género y sexualidad que ponen en riesgo a las maestras. Estas ambigüedades se derivan de la brecha existente entre las leyes disponibles y las acciones y agendas institucionales desarrolladas en los últimos años para garantizar su implementación. A pesar de contar con una legislación y jurisprudencia que establece pautas para la educación en estos asuntos, como se señaló en la sección 4.3, Marcos legales y de política pública para la formación docente, su implementación varía según el principio de autonomía institucional. Según la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación establece lineamientos, las Secretarías de Educación Distritales acompañan y hacen seguimiento a los procesos, y las instituciones educativas tienen autonomía para crear e implementar sus propios planes educativos. Esto genera vacíos y ambigüedades, desdibujando la responsabilidad en la enseñanza.

El avance de la educación sexual en los colegios enfrenta un gran problema estructural: la autonomía académica y la ausencia de un currículo obligatorio. Pongamos de ejemplo el sistema de salud: todo es más vertical. Sale una resolución o directriz del Ministerio de Salud y todos los hospitales y directivos la cumplen sin mayor debate. En cambio, con los centros educativos hay que esperar a que las directivas ‘se dignen’ a cumplir. E incluso cuando sí ofrecen formación en género, pueden interpretarlo desde el desconocimiento y el sesgo, lo que termina tergiversándolo. Por ejemplo, si la directriz es solo que se hable de sexualidad, pero no se especifica el cómo ni se precisan las obligaciones, se puede abordar desde una perspectiva de abstencionismo y miedo. Por esto es necesario tener unos consensos mínimos sobre los cuales construir e implementar.

Investigadora de políticas públicas en educación

Según esta investigadora, en los últimos años los colegios se han fundamentado en el principio de autonomía escolar para decidir si implementar o no la normativa vigente en materia de educación

sexual. Y varias instituciones que no cumplen con sus obligaciones de ofrecer formación en género y sexualidad alegan que la principal razón de esto es el desconocimiento (Acosta et al., 2013). Pero ya sea por desconocimiento o falta de formación, o por encontrarse moral y políticamente en contra del enfoque de la legislación, la educación sexual ha terminado siendo opcional. Además, su implementación ha sido objeto de tergiversaciones o usos estratégicos que van en contravía de las transformaciones que estas leyes buscan promover.

La ambigüedad institucional se suma a las múltiples resistencias manifestadas por sectores conservadores de la sociedad, como el que frenó en el año 2016 la divulgación de las cartillas de educación sexual que había producido el Ministerio de Educación Nacional destinadas a reglamentar el contenido obligatorio en los colegios. Con este precedente, y desde entonces, cualquier avance en este tema propuesto desde la institucionalidad 'ya se estandariza bajo la idea de ideología de género', como señaló un formulador de políticas públicas entrevistado para esta investigación. En el marco legal de esta investigación se evidencia un patrón donde el Estado, bajo presión de movilizaciones sociales y acciones legales, ha creado políticas públicas progresistas que provocan rechazo en los sectores conservadores, lo que conduce a negociaciones que frenan su implementación.

En medio de estas ambigüedades, las maestras reportan que no cuentan con protocolos que establezcan los caminos de prevención, denuncia y actuación en casos de acoso laboral o sexual contra ellas en los colegios. Sí existen ciertos desarrollos normativos en esta materia, como la Ley 1620 que define el matoneo (o *bullying*), y reconoce que puede ser perpetrado entre estudiantes, por docentes a estudiantes, e incluso por estudiantes hacia docentes. Sin embargo, no contempla explícitamente la posibilidad de que ocurra entre docentes. Asimismo, los apartados que explican la Ruta de Atención creada por dicha ley son ambiguos, y no es claro si pueden activarse cuando la víctima es una docente. Por su parte, el PETIG 2014-2024 tiene como una de sus líneas de acción la creación de protocolos de atención y prevención de violencias contra maestras, pero en este aspecto las maestras denuncian demoras en su implementación. Y esta percepción de ausencia de protocolos las pone en una situación de vulnerabilidad adicional.

Desde la Secretaría de Educación se han solicitado mesas técnicas para trabajar temas de acoso laboral, acoso sexual y violencia de género contra las maestras. Sin embargo, esas reuniones, aunque se realizan de vez en cuando, no muestran avances concretos. Esto quedó claro en la última mesa técnica, donde tuvieron que reconocer que no existen mecanismos para casos de acoso por parte de otros docentes. La Ley 1620 aborda situaciones de violencia, acoso o conflictos dentro de la escuela, pero siempre entre estudiantes o entre maestros y estudiantes, no entre maestros. Cuando se presentan estos casos, es necesario acudir a instancias como la Fiscalía, la Contraloría, etc., que también se demoran y no solucionan.

Grupo focal Secretaría de la Mujer

En esta contextualización del riesgo que hace una de las lideresas sindicales se evidencia el trabajo articulado entre las redes de maestras que abordan estos temas y algunos sectores de la dirigencia de los sindicatos de maestras, tanto en Bogotá como en Medellín y Barranquilla. Esta articulación con el sindicato tiene varios frentes de trabajo:

1. acompañamiento a las denuncias, como las mencionadas en la cita anterior;
2. capacitación docente en colaboración con colectivos, redes, organizaciones y colegios que han pedido de manera explícita este tipo de apoyo;

3. gestión de pliegos de peticiones ante la institucionalidad, como las Secretarías y el Ministerio de Educación; y
4. reivindicaciones sobre las prácticas de gobierno al interior del sindicato.

Este trabajo organizativo, que ya tiene más de una década, pone en evidencia la multiplicidad de estrategias que vienen construyéndose a diferentes niveles para confrontar el régimen de género presente en el entorno escolar. Además de las experiencias de aula mencionadas al inicio de esta sección de hallazgos, las maestras desarrollan acciones concertadas con otras formas organizativas, como los sindicatos, para reclamar ante la institucionalidad la implementación de la normativa vigente y el acompañamiento decidido a sus procesos pedagógicos. Estas estrategias ante la institucionalidad se sustentan en su rol como funcionarias públicas, garantes de derechos y defensoras, para exigir al Estado el cumplimiento de su deber.

Sin embargo, este trabajo concertado con el sindicato enfrenta otra serie de resistencias. La estructura de gobierno del sindicalismo educativo es muy patriarcal, a pesar (o en virtud) de que la docencia es una profesión feminizada. En otras palabras, en la escala del reconocimiento y prestigio social y económico, es una profesión que ocupa una posición de subordinación, y es por ello que, en su mayoría, sus practicantes son mujeres. (Lorente, 2004).

La jerarquía patriarcal del sindicalismo se evidencia no solo en la composición de los liderazgos, sino en la manera en que se priorizan los temas de la agenda de negociación con el Estado y en cómo se toman las decisiones. Cotidianamente, esta realidad se manifiesta en la división de tareas dentro del sindicato, donde las mujeres suelen asumir labores más asociadas con lo reproductivo, en las interrupciones a las intervenciones de las profesoras en las reuniones gremiales, en la baja representación femenina en cargos de liderazgo, o en los casos de violencia contra líderes dentro del sindicato. En algunos casos, incluso, las mujeres que acceden a puestos de poder adoptan estas actitudes patriarcales y no cuestionan las desigualdades de poder en el gremio. Según algunas de las integrantes de la Secretaría de la Mujer de la ADE (Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación), en el marco de uno de los grupos focales, todos estos factores han obstaculizado el avance en políticas públicas que defienden la igualdad de género en las escuelas.

Comunidad

A estas tensiones en el ámbito escolar y con la institucionalidad se suman las presiones que ejercen los padres y madres de familia sobre los contenidos relacionados con la educación de género y sexualidad. Docentes de todos los niveles educativos reportan recibir presiones y amenazas por parte de los familiares y acudientes o apoderados que están en desacuerdo con sus prácticas pedagógicas. Las creencias religiosas de los padres frecuentemente llevan al rechazo de estas iniciativas, generando que las profesoras limiten su discurso para evitar represalias. Los padres y madres alegan tener el derecho de educar a sus hijos según sus creencias, y se resisten a reconocer el derecho de los niños a recibir educación sexual y a crecer en un ambiente libre de violencias patriarcales.

Existe un miedo muy profundo y arraigado en la sociedad colombiana respecto a la moralidad, los valores familiares, el orden público, el libertinaje y la idea de que hablar de género es promover la perversión y la homosexualidad. Ese es el mayor talón de Aquiles. Se prefiere no hablar de sexualidad, porque se piensa que hablarlo hará que todos los niños y niñas empiecen a tener relaciones sexuales, y que les quitará la inocencia. Se considera que esto es algo que solo los padres deben tratar en casa según sus valores. Se piensa que abordar el género y la sexualidad desde la educación

afectará la concepción de los valores, promoverá la homosexualidad o el aborto, o confundirá a los niños y niñas en cuanto a su identidad. Ese miedo tan profundo a menudo forma parte de la agenda antiderechos y de la derecha, y es muy fuerte.

Pero como yo lo entiendo ahora, ese discurso es una cortina de humo. La verdadera preocupación es que, al educar con enfoque de género, no solo estás educando estudiantes, sino que también estás cuestionando el estado de las cosas.

Cuestionas quiénes están en el poder, las relaciones de poder y las desigualdades. Promueves una toma de decisiones más libre y autónoma, pero también un cuestionamiento y una movilización para cambiar lo establecido. Esto es visto como una amenaza al statu quo, a los privilegios y al poder de ciertos sectores. Así como el avance en los derechos de las mujeres y de la comunidad LGBTQ+ siempre enfrenta resistencia, porque implica que ciertos grupos pierden privilegios, la educación sexual materializa ese avance en derechos. No hay y no existe nada más transformador e irreversible que la educación. No existe. No hay política pública, no hay fallo de la Corte, no hay ley, no hay gobierno que sea más transformador que la educación. Entonces, si obstaculizas la educación con enfoque de género, estás obstaculizando el avance de los derechos de estos grupos históricamente marginados.

Experta en género, fundadora de ONG

De las entrevistas se puede deducir también que los grupos de padres, madres, acudientes o cuidadores, si bien comparten un interés en incidir en lo que se enseña en términos de género y sexualidad, son también heterogéneos y expresan sus resistencias por diferentes razones. Como se observa en la nota anterior, estas razones vienen tanto de los ordenamientos más amplios del género y la sexualidad que viven, como de la forma en que estos temas se actualizan en un contexto de movilizaciones antifeministas, antigénero y en constante producción de pánicos morales. El resultado, como lo señala un docente, es que enseñar temas de equidad e igualdad de género puede, en sí mismo, constituir un riesgo además de para los docentes, también para los estudiantes.

Enseñar sobre género en la escuela puede poner en peligro a los niños, niñas y adolescentes, y uno debe saber cómo hacerlo sin exponerlos a ese riesgo. El peligro, en muchos casos, proviene de su propia familia. Por ejemplo, llega un niño al salón con el ojo morado y le preguntas, '¿Qué te pasó?' y te responde: 'Mi papá me pegó porque le dije que era machista con mi mamá en tal cosa. Me dijo que me golpeaba para que no me volviera un marica, y que por culpa de hombres blandos es que ahora las mujeres dominan a los hombres'. Otro día llega una niña con marcas en las piernas. '¿Qué te pasó?' 'Me pegaron porque no quise calentar el almuerzo. Les dije que eso era machista y que por qué no lo hacía mi hermano mayor. Mi mamá me pegó y me dijo que si seguía con esos temas me echaría de la casa'.

Docente

El mismo docente hace una diferencia contundente entre las implicaciones de enseñar asuntos de género y sexualidad con respecto a otras áreas, en particular debido a las implicaciones que tiene hoy el manejo de temas como el abuso sexual o las violencias de género, sobre las cuales las y los docentes tienen una obligación de denuncia, así no cuenten necesariamente con la formación o el apoyo para el manejo de estos casos.

Es que con las matemáticas no corre peligro nadie. Con la educación sexual, sí. Corren peligro los estudiantes y corre peligro usted porque, si usted descubre un abuso sexual, por ley le toca denunciarlo. Yo, por ejemplo, si estoy dando una educación sexual sobre la prevención de la violencia y un niño me dice, 'Ay, profe, me hicieron esto y esto y esto', sé que se trata de un abuso sexual, y es mi derecho y obligación por ley denunciarlo. Y con la denuncia vienen las amenazas.

Docente

Las leyes que exigen tanto a las instituciones educativas como a las docentes proteger a niñas, niños y adolescentes de la violencia sexual (Ley 1622 de 2013 y Código de Infancia y Adolescencia) no contemplan este contexto de resistencias, amenazas e intimidaciones en el que operan las maestras. Por el contrario, la Ley 1622 exige a docentes denunciar todas las situaciones que podrían indicar casos de violencia sexual y, en caso de verificarse que no lo han hecho, se consideran cómplices del delito y puede abrirse un proceso legal en su contra.

Estos riesgos causados por la educación y el cambio en las relaciones de género y sexualidad se complejizan en el contexto colombiano con la creciente presencia pública de movilizaciones antigénero, como ya se abarcó en la sección 5, Movilizaciones anti antigénero y la educación como campo de disputa. Estos grupos de interés, con el apoyo de los medios de comunicación, crean un entorno hostil hacia las iniciativas de cambio en las relaciones de género y generan un clima de vulnerabilidad para las maestras. Además, han creado un pánico que desincentiva la implementación y el avance de políticas gubernamentales sobre la educación sexual e igualdad de género en la escuela, como se ha documentado en otras investigaciones en Colombia (Gil Hernández, 2020; Estrada Chauta y Castro Mazo, 2016) y como señalaron varias de las personas entrevistadas.

Aunque las maestras perciben los riesgos asociados al cierre del espectro político y social a partir del 2016 y, por efecto, de la emergencia de estos nuevos actores en la disputa por el espacio de la innovación educativa, ellas persisten en el despliegue de acciones estratégicas, como las ya mencionadas sobre las escuelas de padres. En estos escenarios político-pedagógicos encuentran oportunidades para discutir sobre los roles de género, la crianza y las diversas orientaciones sexuales. Este acompañamiento situado, permanente y cercano ha creado alternativas cotidianas a las resistencias conservadoras.

Conflicto social y armado

Esta dimensión del riesgo atraviesa y estructura las acciones de las maestras. Con marcadas diferencias entre contextos, la presencia de grupos armados que controlan los territorios incide directamente en la percepción que los docentes tienen en relación con sus prácticas pedagógicas (ver ilustración 4). En el marco de este estudio se evidencia que, aunque el conflicto social-armado se experimenta a lo largo y ancho del país, sus dinámicas operan de manera diferente en las tres ciudades exploradas: Bogotá, Medellín y Barranquilla. Es justamente en función de estas diferencias territoriales que se organizan, articulan y promueven los activismos docentes.

Ilustración 4. Riesgos y amenazas a docentes

Escuelas, docentes y estudiantes también han sido víctimas del conflicto armado colombiano. Entre enero y junio de 2023, al menos 7.485 personas en todo el país fueron afectadas por eventos violentos en establecimientos educativos o de camino a ellos, de las cuales 7.026 eran estudiantes, 370 docentes y 89 personal educativo (NRC, 2023). En 2022 se verificaron 22 ataques y amenazas a nivel nacional contra escuelas y docentes, atribuibles a grupos armados, y 10 escuelas fueron utilizadas con fines militares por actores del conflicto (UNICEF, 2023). Los ataques fueron persistentes e incluso hubo un incremento en el periodo 2022-2023, mientras que la ocupación o el uso de espacios educativos por actores armados permanece.

Los docentes y los estudiantes comparten con otras personas hechos como el confinamiento, la restricción a la movilidad y la vigilancia recurrente por actores armados, y enfrentan victimizaciones particulares por su liderazgo, representatividad, función pública y papel como agentes sociales, lo que puede ser interpretado como un obstáculo para el control territorial y social de los actores armados, o bien como un motivo para perfilarlos como sus ‘enemigos’ (Chávez Salazar et al., 2016; Lizarralde, 2003).

Las amenazas contra docentes son un hecho recurrente en Colombia. En 2010 se creó un procedimiento de protección específico para docentes y directivos docentes estatales (Resolución 1240 de 2010, Ministerio de Educación Nacional). En 2022, la Defensoría del Pueblo emitió la Alerta Temprana N° 004 de 2022, donde, por medio de panfletos, se advierte de amenazas contra docentes sindicalizados y de amenazas en general contra docentes universitarios que participaron en la movilización del paro nacional del 2021. Los y las docentes en riesgo extraordinario o bajo amenaza por actores armados en virtud de su labor son objeto del Programa de Prevención y Protección de la Unidad Nacional de Protección (UNP). Entre 2015 y abril de 2024, 1.648 docentes han solicitado protección individual, con un incremento sostenido desde 2020.

Género	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Total general
MUJERES	50	77	76	123	74	28	49	132	180	16	805
HOMBRES	60	81	92	127	81	42	45	124	174	17	843
Total general	110	158	168	250	155	70	94	256	354	33	1648

Tabla: Solicitudes de protección individual a la UNP por parte de docentes, desagregado por género con corte abril de 2024. UNP, abril de 2024.

En el caso de Bogotá, en las conversaciones con las maestras, no encontramos muchas referencias al riesgo vinculado a la dinámica del conflicto armado. Aunque se reconoce la presencia de pandillas y actores armados barriales que inciden en los casos de violencia sexual que llegan a las instituciones educativas, en general, el control que ejercen sobre sus prácticas pedagógicas no es tan visible en sus relatos. Este silencio da lugar a una hipótesis que valdría la pena considerar en futuros estudios y que está relacionada con el hecho de que las lógicas del activismo docente se organizan alrededor de las presiones y tensiones que perciben en sus contextos. Consideramos que la escasa presencia de este riesgo en el caso bogotano ha favorecido la proliferación de redes y colectivos de maestras, quienes se organizan en torno a su propia formación, a proyectos educativos e investigativos y a la disputa con la institucionalidad.

La situación de Barranquilla es muy diferente. Los actores armados que controlan los territorios ejercen prácticas de vigilancia y control sobre las normas, las prácticas y los discursos en la escuela.

En el barrio de Santo Domingo me decía el rector: ‘Cuidado por donde caminas, y cuidado con lo que hablas, porque hay más de 19 pandillas solo aquí en el mismo Santo Domingo’.

Vemos muchas violaciones, pero ese tema lo callan mucho. A veces el abuso

viene desde las propias casas. La mamá le da al jefe de la pandilla la niña. ¿A qué costo? Dársela al jefe de la pandilla es una venta sexual, pero ella no lo ve así. El jefe de la pandilla va a sostener económicamente a toda esa casa, entonces le parece algo bueno porque la familia está compuesta por nueve hermanos. Cuando nosotros activamos la ruta de atención en casos así de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes, llamamos al ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), y ahí nos ganamos nosotros el enfoque de la muerte porque muchas veces el ICBF no guarda el secreto de quién se lo dijo. A mí me han amenazado de muerte muchas veces en el barrio Santo Domingo por estar defendiendo a una niña que yo sabía que la estaban violando en su propia casa.

Grupo focal Red Mujeres Jóvenes Atlántico

Esta maestra explica las cotidianidades del conflicto social-armado en la escuela. Se refiere concretamente al control que ejercen los grupos armados sobre los cuerpos de las niñas, los temas que se abordan en clase y los lugares por los que se camina. Las 'fronteras invisibles' impuestas por grupos que controlan distintas zonas del territorio delimitan los espacios de actuación político-pedagógica que pueden usar las maestras. En este caso, la denuncia de las violencias ante la institucionalidad es un espacio vedado que lleva al 'enfoque de la muerte': es decir, a las amenazas de muerte por parte de actores armados. Por ello, las redes y colectivos vinculados a este estudio en Barranquilla no se organizan alrededor del espacio escolar, sino de los espacios comunitarios, a través de procesos de educación popular y comunitaria en el marco de organizaciones sociales de base. Con esto nos referimos a los procesos educativos que ocurren fuera de los espacios escolares institucionales, aquellos que son agenciados desde organizaciones sociales con diferentes fuentes de financiación (cooperación internacional, diversas ONG, fondos del Estado) y que están dirigidas a fortalecer capacidades en contextos diagnosticados, como en situación de vulnerabilidad.

La localidad suroccidente de Barranquilla es la más grande y está afectada por el conflicto armado de una manera distinta a otras zonas del país, por lo que es necesario seguir afianzando y abordando este tema. A partir de ahí surgen las temáticas, como la formación sociopolítica, donde se despliega la gestión de los derechos humanos y la participación, incluyendo el tema de género, ya que comenzamos a conectar y sensibilizar sobre él. Este tema está muy relacionado con una cultura arraigada, no solo en los jóvenes, sino también en sus familias, especialmente en lo que respecta al machismo y al patriarcado. Muchas situaciones han sido instrumentalizadas y, en el caso de las mujeres, eso ha impedido su participación en los espacios, porque el suroccidente no era seguro, había situaciones de violencia y los lugares eran peligrosos, con grupos al margen de la ley. En resumen, había una cantidad de dinámicas relacionadas con el conflicto y la violencia que dificultaban la participación de las chicas.

Grupo focal Red Mujeres Jóvenes Atlántico

Las prácticas pedagógicas relacionadas al género y la sexualidad que despliegan las maestras que están vinculadas a estos procesos de educación populares y comunitarios toman como punto de partida el papel del conflicto social-armado en la reproducción de relaciones y roles de género. A través de ejercicios de memoria sobre la situación de desplazamiento de los participantes, sobre la desaparición forzada de sus familiares o sobre la práctica de ejecuciones extrajudiciales a jóvenes de

barrios periféricos, se interrogan los roles de género y los efectos de estas prácticas en las maneras de relacionarse y vivir en el territorio.

En el caso de Medellín, el control territorial de los actores armados está vinculado a la dinámica de las economías ilegales de la ciudad, como el tráfico de drogas y el tráfico o explotación sexual. La dinámica de violencias en Medellín es particular, pues sobrepasa la lógica del conflicto armado del resto del país. Esto se debe a que los principales actores ilegales son 'bandas criminales' y no grupos armados organizados propiamente reconocidos. Estas bandas criminales son reductos de los carteles del narcotráfico de los 80 (*La Silla Vacía*, 2024) y, al mismo tiempo, reciclan los discursos y las dinámicas usadas por las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) (León Rodríguez, 2024), el principal grupo paramilitar de extrema derecha que operó en Colombia formalmente entre 1997 y el 2006, cuando se desmovilizaron tras un acuerdo con el gobierno en turno. De esta manera, estos actores siguen una dinámica actualmente conocida como el 'neoparamilitarismo': son 'actores con objetivos a corto plazo, sin proyectos nacionales, con una relación más sutil con los poderes locales y nula con el Estado central. Es un fenómeno más atomizado, con menores capacidades militares que antes y sobre todo con lógicas criminales que priman sobre las lógicas contrainsurgentes' (Henaó Pinilla, 2021).

Actualmente, en Medellín, se estima que hay más de 16 bandas criminales, compuestas por aproximadamente 12.000 personas. La más grande es la Oficina del Valle de Aburrá, anteriormente conocida como la Oficina de Envigado (*La Silla Vacía*, 2024), así como las Autodefensas Gaitanistas de Colombia o el Clan del Golfo de Urabá, organización reducto de las antiguas AUC (Palacio Roldán, 2021). Estas dinámicas de narcotráfico y paramilitarismo tienen un impacto de control social que se refleja, especialmente, en la represión de discursos y prácticas disruptivas, como es el caso de las disidencias sexuales. Esto se evidencia en las 24 personas LGBTQ+ asesinadas en la ciudad durante 2023, un crecimiento del 311% en comparación a 2022 (*El Colombiano*, 2024).

El espacio escolar tampoco ha sido ajeno a la reproducción social de estas formas de organización económica del territorio.

En nuestra época en Medellín, las niñas hermosas de las comunidades de menores ingresos eran las novias y las amantes y los objetos sexuales de los maleantes, y lo eran por las buenas o por las malas. Pero ahora, las cosas son incluso peor. Hoy en día las chicas no son el objeto sexual de los maleantes, sino que ellas son uno de los principales mecanismos económicos de las organizaciones criminales, porque son mercancía para vender a terceros. Por eso interferir en ese comercio es buscar problemas con todas las organizaciones delictivas. Y nosotras sabemos que en las instituciones educativas tenemos muchas niñas de ese tipo. Es muy común que nosotros veamos a las chicas metidas en esas plataformas donde venden y hacen negocios con extranjeros, y esos les están ofreciendo el sostenimiento de su familia. Entonces, ante ese tipo de cosas tan duras a las que se enfrenta un maestro en contracultura, surge la pregunta de si la responsabilidad es del maestro. Estamos hablando de una sociedad que está corrompida.

Grupo focal MOVA

La percepción del riesgo en este contexto es mayor porque, como lo menciona la maestra, no se trata solo de pandillas que controlan los barrios, sino de grandes organizaciones criminales que operan en la ciudad y producen unas lógicas de ordenamiento de los cuerpos, las subjetividades y los territorios. Es por esta razón que las prácticas pedagógicas contraculturales a las que hace referencia esta docente son muy particulares, porque se enfrentan a la contradicción explícita que hay entre la oferta

de oportunidades económicas en el marco del comercio sexual de la ciudad y los cuestionamientos que propone este enfoque de género respecto a la sexualización y objetivación del cuerpo femenino. Se trata de un discurso contracultural porque supone cuestionar el fundamento que da lugar, que posibilita el comercio sexual y todos los arreglos económicos y políticos de los que participa. En este y otros contextos similares, hablar de género, equidad o de la necesidad de transformar el patriarcado, el machismo o las normas de género pone en riesgo a las profesoras y a las estudiantes que se sienten interpeladas o motivadas por tal reflexión y acción.

En este contexto, nos encontramos con redes de docentes muy plegadas a la institucionalidad de la ciudad, a las actividades que se fomentan y a las políticas públicas que, en efecto, se implementan. Estas redes se encuentran periódicamente en las instalaciones del MOVA y desarrollan sus actividades de manera articulada al trabajo de la Secretaría de Educación, la Secretaría de la Mujer y los programas que proponen las diferentes administraciones locales para abordar temas de inclusión y diversidad.

El mapeo de la multiplicidad de dimensiones del riesgo que corren las maestras por cuenta de sus activismos evidencia al menos dos grandes asuntos. En primer lugar, que las prácticas pedagógicas y las acciones políticas de las maestras vinculadas a este estudio son el resultado de procesos reflexivos, situados y comprometidos con la compleja realidad de sus contextos. Estos procesos de análisis son promovidos en los espacios de construcción colectiva, de auto y coformación, de acción y resistencia política, y han sido posibles gracias a la emergencia de redes y colectivos docentes cuya experticia radica, justamente, en este tipo de saber pedagógico, anclado en la experiencia escolar.

En segunda instancia, que en las discusiones sobre la transformación de las relaciones de género en la escuela han privilegiado el desarrollo normativo y las capacitaciones docentes, en detrimento de la promoción de acciones que visibilicen los factores estructurales a nivel escolar, comunitario, institucional y social que han contribuido a la reproducción del orden hegemónico de género, como se ha explicado en detalle en esta sección.

Ficciones

Además de las prácticas pedagógicas, las experiencias de formación docente, y los riesgos vinculados con estos ejercicios, en esta investigación se indagó acerca de las ficciones que han emergido en los diferentes colectivos. Esta producción de ficciones sobre lo posible pretende ampliar los repertorios de comprensión de lo real, pues supone indagar en los referentes de sentido que inspiran estas experiencias y que enuncian las hipótesis de futuros imaginados que atraviesan estas prácticas. En su trabajo con comunidades marginalizadas en India, Veena Das desarrolla una noción tanto epistémica como metodológica para describir esta capa de realidad. Para ella, en la vida cotidiana, las personas navegan la adversidad mediante ficciones que les permiten actuar como si todo fuera a estar bien (2020).

A continuación, queremos explorar estas ficciones que emergieron tanto en las conversaciones con las redes de docentes como en aquellas que son resultado de un espacio inventado para crearlas colectivamente. Más allá de los pliegos de peticiones, de las mesas de concertación con la institucionalidad, de los reclamos por las demoras en los procesos de denuncia de violencias basadas en género, más allá de lo estratégico, se encontraron puntos en común acerca de la idea de hacer de la escuela un espacio para la vida.

Yo creo que de verdad hay que hacer una revolución educativa. Tenemos un currículo neoliberal y conveniente al sistema, pero, cuando la dirección de un colegio lo permite, podemos hacer muchísimas otras cosas. Lo que hacemos con este tipo de formación en género, así como con la formación en justicia

escolar restaurativa (que va en la coyuntura del Acuerdo de Paz y la Justicia Especial para la Paz), y las campañas que hemos lanzado, es valioso para la vida. El impacto que tiene es impresionante, y también es impresionante ver cómo las niñas, los niños y los jóvenes pueden ir aprendiendo y transformándose.

Grupo focal Red Mujeres Jóvenes Atlántico

El planteamiento implícito en este enunciado es que el tema del género en la escuela no es un contenido más o, por lo menos, no se experimenta de ese modo en las prácticas pedagógicas. Más bien, la educación sobre las normas de género ha permitido vincular las cotidianidades de niñas y jóvenes tanto con asuntos estructurales del contexto nacional como con la coyuntura del Acuerdo de Paz y sus efectos en la Justicia Escolar Restaurativa (JER). Al abordar con perspectiva de género asuntos como los conflictos escolares, los ejercicios de memoria sobre las violencias asociadas al conflicto armado o las prácticas de relacionamiento en las aulas de clase, las maestras están poniendo en circulación una concepción del espacio escolar que pone las vidas y los cuerpos en el centro.

Este ejercicio de poner la vida en el centro de las ficciones sobre la escuela fue reiterado en el marco del Foro Pedagógico sobre Formación Docente en Equidad de Género, al que las participantes fueron convocadas como parte de este proyecto de investigación. A este evento asistieron todas las personas que participaron del estudio tanto en las entrevistas como en los grupos focales, así como padres y madres de familia, estudiantes e investigadoras doctorales cuyas tesis se relacionan con el tema. El objetivo era imaginar colectivamente otros modos de ser, de relacionarnos y de cuidarnos en los espacios escolares a partir de las experiencias de cada una. Metodológicamente, el evento se realizó en dos momentos. El primero de ellos consistió en un trabajo de ficcionalización por ejes, al que asistieron las participantes en función de sus propias experiencias e intereses. Esto terminó en la configuración de grupos diversos, compuestos por maestras, cuidadoras, estudiantes, expertos y funcionarios públicos. En el segundo momento, se les pidió a las participantes proponer vías de articulación que pudieran acercarnos temporal y materialmente a las ficciones producidas.

En la socialización del trabajo por ejes surgió, de forma explícita, esta idea de ordenar el espacio escolar alrededor de la vida, del cuidado, y de las formas de relacionamiento que van constituyendo quienes somos dentro de la escuela. Este énfasis en el relacionamiento se evidenció a través del ejercicio cartográfico realizado por uno de los grupos, ver Ilustración 5.

En la imagen se observan tres círculos concéntricos que hacen referencia al aula, la escuela y el territorio, respectivamente. La metáfora del círculo hace alusión a los círculos de la palabra⁸, donde la escucha profunda y la construcción colectiva de conocimiento se ubican en el centro. Estos círculos simbolizan relaciones horizontales basadas en el respeto y la colaboración, representadas en la imagen por las manos de todas las participantes. El punto central de todos los círculos es la vida, representada con una hoja de árbol que formula la pregunta: '¿quiénes somos?'.

8 El círculo de la palabra es una práctica ancestral de las comunidades indígenas que celebra la profunda conexión entre los seres humanos, la naturaleza y el cosmos. Este ritual, arraigado en la espiritualidad y el respeto a la Madre Tierra, enfatiza la unión de todos los elementos del universo. A través del círculo, los muiscas (comunidad indígena ubicada en el altiplano cundiboyacense) reconocen la importancia de las plantas sagradas y la interdependencia de todos los seres vivos. Esta práctica milenaria es un ejemplo de cómo la sabiduría ancestral puede ofrecer perspectivas valiosas sobre la relación entre los humanos y el entorno natural. (Majín Melenje, 2018)

Ilustración 5. Cartografía de la escuela para la vida



Cartografía Cuerpo Docente, participantes en el Foro

Entre las principales características que las participantes incluyeron en esta ficción sobre la escuela se destacan las siguientes:

- Escuela sin muros, ni físicos ni disciplinares: la vida escolar se organiza desde las cotidianidades, por medio de campos de pensamiento que respondan a las necesidades de la vida y alrededor de las dinámicas de producción de cuerpos, emociones y relaciones.
- Escuela situada, cooperativa, amorosa y cuidadora: orientada al reconocimiento del otro, la escucha, la diversidad, la hospitalidad, la espiritualidad, la convivencia, la flexibilidad y la disposición al cambio.
- Escuela arraigada al territorio: se promueve la responsabilidad y la reciprocidad entre la comunidad y la escuela.

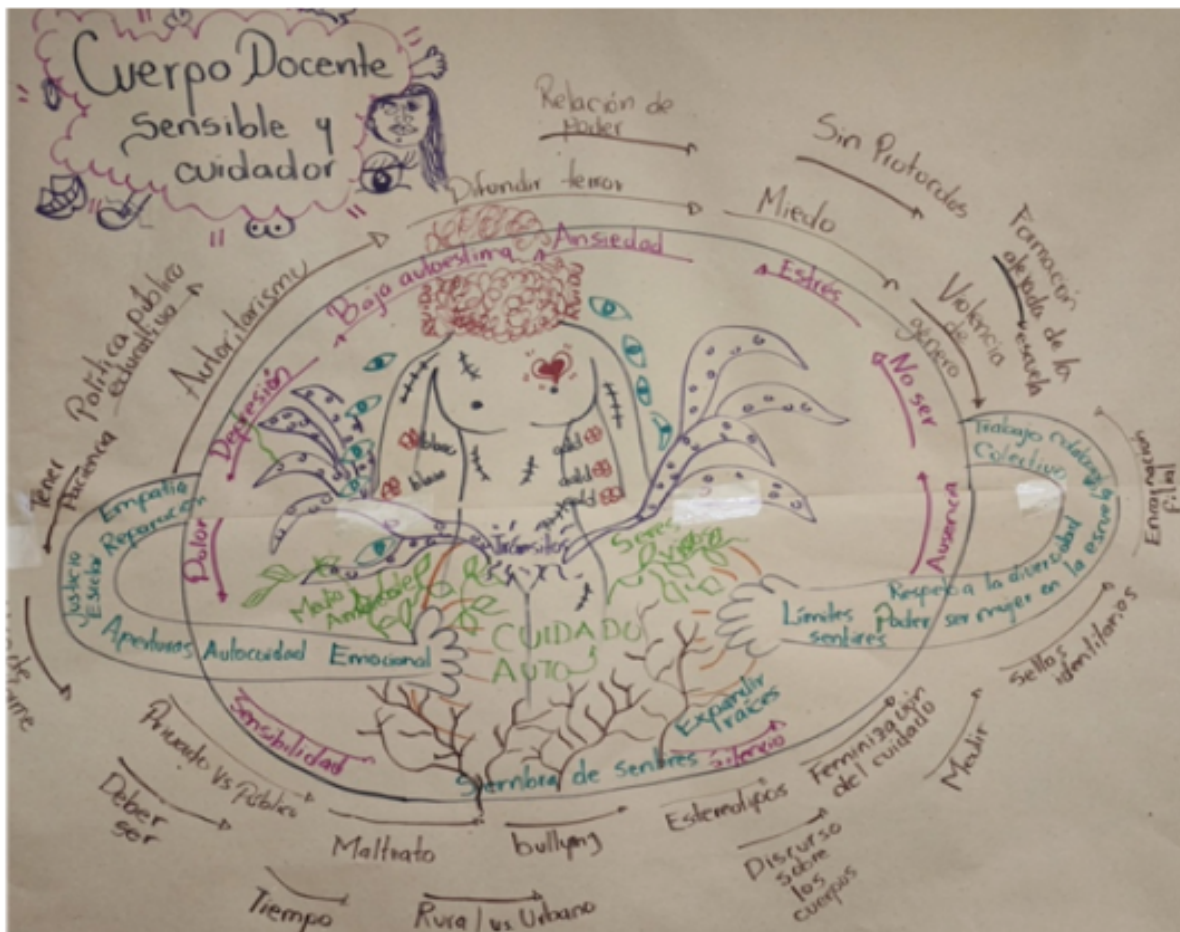
En esta ficción, resulta llamativo que poner en el centro la vida misma implica intentar responder a la interrogante '¿quiénes somos?'. Se trata de una pregunta que interpela constantemente en su ejercicio docente; es la pregunta recurrente de niñas y jóvenes en las cotidianidades de la escuela, la pregunta de quienes se perciben o son percibidos como 'anormales' en los espacios escolares, la pregunta que las mismas maestras se hacen sobre su propio papel en la escuela, en la formación de estas corporalidades y subjetividades infantiles y juveniles: ¿quiénes somos en este régimen escolar de género que tanta violencia produce y reproduce? ¿Cuál es nuestro papel?

Responder a esta pregunta parecería ser el objetivo central de la vida escolar. Lo interesante es que, para las maestras que participaron en este ejercicio, son las discusiones desde la perspectiva de género las que pueden contribuir a abordarla. Es clave destacar que, en su ficción, la perspectiva de género no es solo un contenido específico, sino una herramienta analítica en términos epistémicos, políticos y pedagógicos. Cuando se refieren a la 'escuela sin muros', no solo interpelan la separación entre la vida comunitaria y la vida escolar, sino también la fragmentación del conocimiento inherente al currículo disciplinar. Esta dimensión epistémica de la perspectiva de género ha sido abordada en el campo educativo como una apuesta por la transdisciplinariedad, que apunta a romper con las pretensiones objetivistas de la concepción heredada de la ciencia para incluir voces y puntos de vista históricamente marginados de este canon (Harding, 1986/1996; Haraway, 1995; Schmitz y Nikoleyczik, 2009).

Pero, también, se trata de una clave analítica en términos políticos, ya que apuesta a romper con la verticalidad de la escuela y, más bien, a producir, a través de la imagen del círculo, otro tipo de relaciones más horizontales, diversas y cuidadosas de las diferencias. La perspectiva de género constituye, de esta manera, un referente que problematiza las dinámicas relacionales significantes de poder (Scott, 1986), en las que se subordina al feminizar cuerpos, subjetividades, prácticas y naturalezas. Así, proponer una escuela amorosa y cuidadosa implica revisar de fondo las jerarquías establecidas, para crear un espacio escolar en el que 'todas aprendemos de todas'.

Finalmente, encontramos que la perspectiva de género también se incorpora como una clave analítica en términos pedagógicos, pues al enfatizar el lugar de vulnerabilidad en el que se encuentran los cuerpos docentes, estas maestras despliegan prácticas de cuidado en las relaciones pedagógicas que, a su vez, se convierten en poderosas teorías del cambio que ficcionan, como muestra la ilustración 6.

Ilustración 6. Cartografía del cuerpo docente



Cartografía Cuerpo Docente, participantes en el Foro

Esta cartografía corporal del cuerpo docente, que literalmente duele debido a la multiplicidad de riesgos y violencias en las que se encuentra inmerso, nos muestra que es el abrazo cuidadoso del trabajo colectivo el que va reparando y cicatrizando las heridas, al tiempo que hunde sus raíces en los espacios escolares. Estas pedagogías del cuidado, que se despliegan a través de ejercicios de empatía, apertura y reparación, desafían el régimen escolar de género justamente en virtud de la vulnerabilidad, desde la cual comprenden y se relacionan con las fragilidades y violencias que experimentan otros seres, cuerpos y saberes (Butler, 2004).

En conclusión, lo interesante de este ejercicio ficcional es que no se refiere, únicamente, a proyectos futuros, sino a repertorios que ya asisten a las cotidianidades escolares, manifestándose en prácticas pedagógicas que desafían el régimen de género al hundir sus raíces en formas muy alternativas de comprender el espacio escolar.

Conclusiones

Esta investigación partió del cuestionamiento a la noción habitual que centra la mirada a las relaciones entre género, formación y escuela, en el desconocimiento o falta de capacidades de las y los docentes para lograr la tarea de hacer de la educación el instrumento privilegiado en el cambio en las relaciones de género desiguales o inequitativas. Por el contrario, se buscó llamar la atención hacia las prácticas que ya están implementando docentes comprometidos con el tema, y hacia los saberes que poseen para transformar estas situaciones.

La formación docente en género es un asunto complejo y con muchos niveles, que incluye desde la necesidad de contar con información básica y actualizada sobre conceptos básicos del tema o estrategias pedagógicas para su abordaje hasta el manejo profesional y adecuado de temas altamente sensibles, con efectos directos en la vida de estudiantes, docentes y familias. Sin duda, la capacitación es fundamental. Sin embargo, no se trata de un contenido como cualquier otro, reducible a simples informaciones, sino de un cuestionamiento profundo a las relaciones de poder que permean la escuela. Así, quienes asumen este compromiso enfrentan riesgos y amenazas, sobre todo en un contexto de resistencias de larga data y de diversos sectores, y una atención institucional limitada e intermitente, como se señaló en el análisis de las políticas de educación sexual. Tales resistencias se actualizan en el contexto actual, donde la escuela y la educación son un campo de disputa para movilizaciones y debates en torno a los contenidos, significados e implicaciones de enseñar a cuestionar los ordenamientos del género que mantienen, reproducen y actualizan las injusticias de género.

Desde una perspectiva legal y de políticas públicas, Colombia cuenta con un marco normativo que ha asumido una variedad de compromisos en pro de la igualdad y equidad de género, así como para erradicar las violencias, discriminaciones e injusticias de género en la escuela. Muchos de estos cambios legales han surgido desde 'abajo', es decir, de la movilización de docentes y estudiantes que buscan cambiar la realidad del género en las escuelas. Sin embargo, algunas de estas iniciativas han generado reacciones en contra, como se mencionó en relación con las movilizaciones antigénero, lo que revela la falta de progresividad de estos cambios.

Tal como se expuso al hablar de las políticas de educación sexual y de género, este ordenamiento legal no siempre se concreta en planes y programas específicos que lleven estos compromisos a la realidad de estudiantes, docentes y la comunidad educativa. A la falta de voluntad política para implementar acciones, como se observó en el caso de las políticas de educación sexual, se suma el hecho de

que cada gobierno nacional o municipal de turno decide si da o no continuidad a las acciones, dada la falta de políticas a largo plazo. Al momento de escribir este informe, la administración actual de Bogotá 'desautorizó' un documento sobre 'estrategias pedagógicas diseñadas para la inclusión e implementación del enfoque de la política pública LGBTI de Bogotá en los PEI de las Instituciones Educativas Distritales, con especial énfasis en educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía' (*El Espectador*, 2024). Si bien las administraciones son autónomas respecto a la orientación de sus políticas, este tipo de acciones envía mensajes contradictorios sobre la posibilidad de lograr avances acumulativos y sostenibles. Además, el impacto sobre quienes movilizan estos temas es alto, pues 'desautorizar' implica una deslegitimación de estos asuntos.

Con estos desarrollos legales, se le han ido asignando tareas a la escuela y sus docentes, que incluyen la enseñanza de estos temas dentro de marcos de derechos y en el orden constitucional, lo que implica compromisos adicionales en la implementación de otras políticas, como el deber docente de reportar casos de violencia sexual y de género. Estas responsabilidades requieren una formación inicial y continua, así como un acompañamiento sostenido con recursos suficientes y adecuados, lo cual no siempre se garantiza.

En cuanto a la formación, este estudio ha encontrado que, aunque existe una oferta de cursos, diplomados y programas de posgrado en la materia, dicha formación es electiva y más avanzada en ciudades como Bogotá, que cuenta con políticas más sostenidas, mientras en otras ciudades como Barranquilla o Medellín, la oferta es intermitente o parcial. Además, la formación es asumida mayoritariamente por maestras que ya tienen interés en el tema, ya que los incentivos para participar son limitados. En cuanto al acompañamiento, este ha sido más bien ocasional, enfocado en mostrar avances en los indicadores relacionados con la educación de género, pero presenta grandes rezagos en la implementación de los marcos normativos que lo regulan. Un ejemplo de esto es la falta de una política nacional de educación para la equidad de género, liderada por el Ministerio de Educación, que articule las diversas acciones aisladas en este tema.

A pesar de estos problemas con la oferta formativa, esta investigación destaca una riqueza de iniciativas lideradas principalmente por profesoras, quienes demuestran su compromiso con el cambio en su práctica cotidiana en las escuelas. Tal es el caso de las redes y colectivos de maestras que participaron en este estudio, y que, desde su activismo, abanderan acciones que abarcan desde el aula, la escuela y el sindicato, hasta la formulación de políticas públicas, como se describió al abordar las prácticas pedagógicas y en el anexo 4. Estas experiencias son el resultado de la creatividad, la investigación, una lectura constante de sus contextos, y el diálogo y la escucha permanentes con sus estudiantes. Las profesoras han asumido la formación en estos temas desde un activismo docente que se deriva de la comprensión de su labor como una responsabilidad pública y una acción política orientada a la transformación social.

Este activismo se convierte en una acción pedagógica que va más allá de la formación que hayan podido recibir en las universidades o en su ejercicio profesional por parte de las instituciones. Tanto en las entrevistas como en otras investigaciones, se encontró que la formación en temas de género en los programas curriculares sigue siendo limitada, emergiendo solo en años recientes. No siempre forma parte de los planes de estudio y, cuando lo hace, se concentra sobre todo en docentes que se forman para áreas sociales, con una presencia limitada en otros temas. Aunque la formación brindada por las instituciones es reconocida como relevante, tiende a realizarse desde una perspectiva de expertos en el tema que no siempre tienen la experticia del aula, y se lleva a cabo en lenguajes y lógicas que no necesariamente conectan con los docentes, lo que genera una sensación de distancia o extrañeza. Como resultado, tanto en el caso de docentes en formación como en ejercicio, la capacitación en estos temas depende más del interés personal y de los recursos con que cuente cada persona. En otras palabras, termina siendo una carga y una responsabilidad para quienes se sienten interpeladas por el tema, en lugar de una tarea asumida de manera institucional y colectiva.

Esto, además, expone a las docentes a varios riesgos en distintos sectores:

1. Escuela: el riesgo de ser perseguidas y criminalizadas por su trabajo de denuncia de situaciones de violencia que se han naturalizado.
2. Comunidad: el riesgo de ser amenazadas por confrontar los sistemas de valores de sus pares, familia y comunidad, y por enseñar a sus estudiantes a hacer lo mismo.
3. Institucionalidad: el riesgo de implementar la política pública vigente de manera autónoma cuando la institucionalidad es ambigua en este sentido y no cuenta con protocolos vigentes para proteger a las maestras que lo hacen.
4. Conflicto social y armado: el riesgo de ser amenazadas o asesinadas por bandas de crimen organizado, para las cuales el orden de género vigente supone una parte fundamental de su control territorial y sus actividades económicas.

Se observan diferencias importantes entre las ciudades de Bogotá, Medellín y Barranquilla. En Bogotá, durante los últimos 10 años, se ha evidenciado un avance consistente en materia de formación docente con perspectiva de género y sexualidad, gracias a la implementación de estrategias públicas como el Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género, que abarca desde 2014 hasta 2024, así como iniciativas autogestionadas por docentes y promovidas por diversas ONG. Estos esfuerzos reflejan un compromiso institucional claro para integrar estas perspectivas en la formación docente. En contraste, los avances en Medellín y, especialmente, en Barranquilla han sido más limitados. En ambas ciudades no existe un compromiso evidente por parte de las instituciones públicas, particularmente las Secretarías de Educación, para garantizar la capacitación y actualización docente en temas de género y sexualidad.

Además, las dinámicas políticas y del conflicto armado subnacional crean un entorno más desafiante para avanzar en la agenda de género, especialmente para las organizaciones docentes de base que operan en barrios más populares. Aunque en todo el país las docentes que promueven estas actividades pueden enfrentar riesgos, estos riesgos son más acentuados en Medellín y Barranquilla, donde existe un mayor control social por parte de organizaciones armadas neoparamilitares y grupos de delincuencia organizada, como los 'combos' en Medellín. Esto genera un factor adicional de riesgo que desincentiva la participación de docentes, directivos escolares, estudiantes y demás miembros de las instituciones educativas en estos temas.

Enseñar desde una perspectiva de género, y no solo abordar asuntos de género y sexualidad relacionados con el comportamiento reproductivo, sino también promover la igualdad y cuestionar roles y estereotipos, desafía los órdenes establecidos e implica cambios significativos. Lo anterior es más complejo en un contexto como el colombiano, donde el conflicto ha convertido a las escuelas en lugares de batalla. La interrupción de la rutina escolar es una de las primeras acciones de los grupos armados, y las docentes han sido objeto de amenazas y violencia directa, particularmente al discutir temas de género y sexualidad. Esto no solo sucede en zonas rurales, sino también en áreas urbanas donde grupos criminales controlan la cotidianidad de las comunidades y pueden percibir la enseñanza del género como una amenaza a su control sobre las jóvenes, como señalaron algunas de las entrevistadas. El riesgo puede llegar incluso al interior de la escuela, ya que las profesoras que abordan estos temas son vistas como un 'problema' al denunciar las violencias de género que allí se producen, ejercidas por sus pares y otros actores.

Aun así, las docentes que trabajan en estos temas imaginan, construyen y proponen una escuela diferente. En los grupos focales y en el foro se pudo observar que, más allá de la lógica de peticiones, programas o agendas de trabajo orientadas a productos y objetivos, las y los docentes están ficcionando, en el sentido de ampliar lo que es posible: una escuela diferente, una escuela para la

vida desde una posición y una pregunta por el género. Tal pregunta y posicionamiento implican que el tema del género en la escuela no es un contenido más que se resuelve en currículos o en temas de enseñanza, sino que vincula tanto las cotidianidades de la escuela como asuntos estructurales del contexto nacional, como la coyuntura del Acuerdo de Paz o las violencias que viven en sus comunidades. Además, como ficción, se plantea la posibilidad de ordenar el espacio escolar en torno a la vida, al cuidado y a las formas de relacionamiento que van constituyendo quiénes somos dentro de la escuela.

Recomendaciones de política pública y educativa

La postura epistemológica y ética de esta investigación tiene también implicaciones en términos de relacionarse con los saberes pedagógicos de profesoras y profesores como saberes expertos, con su propia lógica, autoría, autoridad y legitimidad. Esto implica, al pensar en posteriores desarrollos o áreas de trabajo, evitar la instrumentalización de sus saberes, descontextualizarlos o estandarizarlos de tal manera que se niegue su agencia como agentes protagonistas de esos saberes y experiencias.

Con base en lo anterior, proponemos las siguientes áreas de trabajo que pueden ser apoyadas o desarrolladas por las instituciones, agencias de cooperación o la academia:

Cuerpo docente

- Promoción de espacios de reflexión: las maestras y maestros pueden promover y fortalecer espacios de reflexión y diálogo para docentes, donde puedan compartir experiencias, retos y estrategias efectivas en la promoción de la igualdad de género y fortalecer su acción colectiva. Como se encontró en esta investigación, el trabajo en colectivo, ya sea mediante grupos o redes, ha sido fundamental como espacio de formación permanente, intercambio de conocimientos, cocreación de experiencias y apoyo emocional, profesional y político. Esto es especialmente relevante en un tema como la transformación de las injusticias de género y la promoción de relaciones equitativas y justas, dado su impacto en toda la comunidad escolar. Estas iniciativas pueden tomar la forma de redes, comunidades de práctica, formación de formadores u otras estrategias para promover el trabajo colectivo, y pueden fomentarse a niveles local, regional, nacional o internacional.
- Investigaciones situadas: las maestras y maestros pueden llevar a cabo investigaciones situadas que propongan prácticas pedagógicas que, al leer la compleja organización del contexto social, escolar, político y comunitario, desarrollen alternativas de trabajo tanto con docentes que se oponen explícitamente a los temas de equidad de género como con padres y madres de familia que pueden suponer un riesgo para los estudiantes que cuestionan los arreglos de poder en sus hogares. Estas investigaciones pueden surgir de los procesos de formación posgradual que adelantan las maestras con recursos del sector público y pueden plantearse como acciones de transformación en los espacios escolares donde estas maestras tienen incidencia.

Comunidades y sociedad civil

- Las comunidades educativas pueden involucrar a las organizaciones de padres, madres, acudientes y cuidadores, así como a la comunidad educativa en general, en iniciativas y programas de equidad de género. Aunque las posiciones críticas de algunas de estas organizaciones, como mencionaron las personas entrevistadas, pueden impedir acciones, también señalan su preocupación por estos temas. Si bien existen riesgos y oposición al trabajo de maestras comprometidas por parte de sectores de la comunidad educativa, esta misma

comunidad puede actuar como protectora y corresponsable en la implementación de estos cambios. Como se ilustró en una de las iniciativas, las escuelas de padres y madres pueden ser espacios relevantes para la reflexión y la formación colectiva; por lo tanto, debe ser una prioridad de las directivas de las instituciones educativas promover su participación.

- Las organizaciones sociales y activistas que trabajan en temas de igualdad de género o violencia contra las mujeres pueden crear veedurías ciudadanas⁹ y otras instancias de participación para asegurar que el Estado cumpla sus compromisos. Estas organizaciones pueden evaluar colectivamente las acciones emprendidas y hacer explícitas las estrategias para mejorar la actuación en estos asuntos, en particular en lo relacionado con la protección de las maestras y el desarrollo de protocolos de atención y prevención de las violencias en su contra.

Ministerio y Secretarías de Educación

- Es necesario crear un mecanismo que articule la variedad de acciones que realizan las instituciones al respecto, que las contraste con los compromisos legales adquiridos e identifique las áreas donde falta desarrollo o implementación. Este instrumento debe, además, facilitar el diálogo necesario entre políticas públicas, ya que los temas de formación, educación y género no solo aparecen en políticas educativas, sino también en otras relacionadas. Esto podría tomar la forma de una política pública nacional hacia la igualdad de género en la educación o de otro mecanismo a nivel nacional que haga seguimiento a los avances y falencias en el cumplimiento de compromisos en este tema y articule políticas. Ello implica la destinación de recursos económicos específicos y de personal responsable y calificado. En este contexto, y a nivel de Bogotá, es urgente promover la actualización del Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género (PETIG) 2014-2024.
- Estas instituciones pueden crear estímulos para la investigación y creación en temas de formación en género o para la formación docente en estos aspectos, recopilando los avances logrados por algunas secretarías y docentes comprometidas. Además, pueden facilitar intercambios de experiencias entre secretarías de educación y redes de docentes. La Secretaría de Educación de Bogotá, por ejemplo, tiene una amplia experiencia en estos asuntos, que puede ser de interés para otras si se promueve el intercambio de experiencias entre instituciones.
- En un contexto de tanta oposición y riesgo, formarse o liderar acciones conlleva un alto costo, y tal compromiso debe ser reconocido y apoyado. Los planes de formación docente de las secretarías pueden no solo ampliar la oferta en estos temas, sino también darles un reconocimiento que trascienda su importancia para el desarrollo intelectual. Se requieren planes de incentivos para quienes se capacitan en estas cuestiones, que pueden incluir iniciativas ya en marcha, como la financiación de programas de posgrado o el reconocimiento de la formación no formal que realizan las y los docentes en su quehacer cotidiano.
- Estas instituciones pueden convocar espacios de construcción colectiva e intersectorial para integrar la educación de género y sexualidad en el currículo. Aunque este es un aspecto nodal en el que convergen casi todos los actores involucrados en este estudio, no existe un consenso sobre cómo puede operar este proceso curricular en el marco legal vigente. Aquí es importante considerar que no se trata de un contenido más a incluir en la forma de una nueva cátedra, sino

9 Las veedurías ciudadanas son mecanismos de participación mediante los cuales los ciudadanos o grupos organizados supervisan y controlan la gestión pública, con el objetivo de garantizar la transparencia y el cumplimiento de leyes y políticas. Un ejemplo específico sería un grupo de activistas a favor de los avances de género que organiza una veeduría ciudadana para monitorear la implementación del enfoque de género y sexualidad en los colegios. Este grupo se encargaría de supervisar que las instituciones educativas cumplan con los lineamientos establecidos en políticas públicas, como la capacitación docente y la inclusión de contenidos sobre igualdad de género y diversidad sexual en los currículos, asegurando que estas medidas se apliquen correctamente y lleguen a las aulas.

que debe operar de manera transversal y transdisciplinar en la experiencia escolar. Vale la pena señalar que los esfuerzos en esta materia, relacionados con la implementación de la Justicia Escolar Restaurativa, están mostrando resultados muy interesantes.

Universidades

- Las universidades pueden promover la creación de espacios académicos con enfoque de género, diversidad e inclusión en los programas de formación docente, tanto pre como posgraduales. Muchas de las docentes vinculadas a esta investigación informaron haber participado en estos espacios y derivado de ellos proyectos de investigación que continúan desarrollando en sus colegios. Esta apuesta por la formación pre y posgradual puede convertirse en un escenario clave para dinamizar este enfoque en la educación básica y media, gracias al papel que desempeña como incentivo para el ascenso en el escalafón docente.
- Las universidades pueden promover o auspiciar la creación de una Red por la Educación con Equidad de Género, en la que participen actores de todo el sector educativo. Además, pueden organizar actividades periódicas de encuentro, como un congreso internacional, donde se presenten experiencias, propuestas y teorías sobre el tema. Esto podría también servir como una actividad de articulación nacional e internacional.

Cooperación internacional

- Las agencias y fundaciones de cooperación internacional pueden crear fondos para promover la investigación-acción-creación orientada a la formación docente en países del sur global, donde los recursos y la sostenibilidad de estas iniciativas son limitados, inestables o incluso pueden estar en contra de los intereses y agendas de los gobiernos de turno.
- La cooperación internacional puede proponer incluir en las evaluaciones periódicas realizadas por diferentes organismos sobre la implementación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) un indicador específico para las maestras. Esto es crucial no solo porque se trata de una profesión feminizada, sino también por la complejidad de las violencias que enfrentan al promover una transformación social y educativa de las condiciones que reproducen la violencia hacia todas las mujeres. Además del monitoreo permanente por parte de la comunidad internacional, es necesario implementar programas de protección especial para las maestras amenazadas, ya sea por padres de familia, directivos docentes, grupos armados o bandas criminales.
- Las ONG y la cooperación internacional pueden proponer acciones de apoyo cuando las maestras sufran amenazas. Para ello, es necesario visibilizar las violencias que enfrentan, generar acciones de atención y prevención, y facilitar el apoyo y los mecanismos de denuncia ante las entidades correspondientes. Además, las ONG pueden apoyar el trabajo de las maestras con actividades en las escuelas para hablar sobre igualdad de género.

Articulación de actores

- Es fundamental promover una instancia de articulación entre diversos actores (institucionalidad, cuerpo docente, organizaciones sociales y comunitarias, sindicatos, grupos de investigación y ONG) para avanzar en la agenda de trabajo aquí propuesta.

Referencias

- Abadía, L.K. y Bernal, G. (2016) 'Brechas de género en el rendimiento escolar a lo largo de la distribución de puntajes: evidencia pruebas saber 11^o' *Vniversitas Económica* 15301, Bogotá: Universidad Javeriana.
- Acosta, M.M., Cuellar, L., y Martínez, J. (2013) *Colombia: El bullying por homofobia debe salir del closet*. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo. (<https://sentiido.com/wp-content/uploads/2014/10/Bullying-por-homofobia-completo-ebook-final.pdf>).
- Arana, I. (2001) 'Las prácticas pedagógicas de maestros y maestras en el distrito capital. Una mirada a los roles de género' *Nómadas* (14): 90-101 (<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268008>).
- Barrientos, P., Montenegro, C. y Andrade, D. (2022) 'Perspectiva de Género en Prácticas Educativas del Profesorado en Formación: Una Aproximación Etnográfica' *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social RIEJS*, 11(1). (<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/15640>).
- Bautista Rojas, E. (2016) 'El acoso escolar ante la diversidad sexual: Un problema invisible' *Revista de Ciencias Sociales Academicus* 1(9): 15-22 (https://ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/art9_2.pdf).
- Beltrán, W.M., y Creely, S. (2022) 'Pentecostales, ideología de género y plebiscito por la paz. Colombia 2016' *Revista colombiana de sociología* 45 (1): 481-511 (<https://doi.org/10.15446/rsc.v45n1.100119>).
- Bermúdez Gutiérrez, L.M. (2020) *Educación para el siglo XXI: Derechos humanos, ciudadanía y diversidad sexual*. Bogotá DC: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP (https://www.researchgate.net/publication/355470821_Educacion_para_el_siglo_XXI_Derechos_humanos_ciudadania_y_diversidad_sexual).
- Britzman, D. (2000) 'Curiosidade, sexualidade e currículo' en Louro, G.L. (org.) *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*, pp. 83-11. Belo Horizonte: Autêntica (https://www.gpef.fe.usp.br/teses/britzman_01.pdf).
- Butler, J. (2004) *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Chávez Salazar, J.M., Ortiz Arcos, G. y Martínez Hoyos, M.F. (2016) 'Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano' *Plumilla Educativa* 18 (<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1963/2626>).
- Corrêa, S. (2018) 'A "política do gênero": um comentário genealógico' *Cadernos Pagu* (53): 1-16 (<https://doi.org/10.1590/18094449201800530001>).
- Cruz Galindo, R.J. (2020) 'Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: Estudio etnográfico en una escuela Normal de la Ciudad de México'. *Diálogos Sobre Educación* 21(11): 1-22 (<https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.678>).
- Das, V. (2020) *Textures of the Ordinary: Doing Anthropology After Wittgenstein*. New York: Fordham University Press.
- De Tezanos, A. (2010) 'La formación de educadores y la calidad de la educación' *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15): 36-65. (<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5579>).
- Defensoría del Pueblo (2022) 'Alerta temprana N° 004-2022'. Documento de Advertencia por Proceso Electoral 2022. (<https://alertasstg.blob.core.windows.net/alertas/004-22.pdf>).
- Díaz Quero, V. (2006) 'Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico' *Laurus* 12 (ext.): 88-103 (<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>).
- El Colombiano* (2024) 'Violencia contra la población LGBTQ+: a mujer trans intentaron matarla en su casa en Robledo'. *El Colombiano*, 5 de febrero (<https://www.elcolombiano.com/medellin/intento-de-homicidio-a-mujer-trans-en-robledo-poblacion-lgbtq-medellin-GB23668943>).
- El Espectador* (2024) 'Polémica por rechazo del Distrito a estrategias de pedagogía LGBTI en colegios'. *El Espectador*, 9 de agosto (<https://www.elespectador.com/bogota/polemica-por-rechazo-del-distrito-a-estrategias-de-pedagogia-lgbti-en-colegios/>).

- El Tiempo* (2016) 'Ordoñez dice que gobierno purgará la ideología de género del Acuerdo'. *El Tiempo*, 11 de octubre (<http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/reunion-santos-ordonez-30253>).
- Esguerra, C. (2017) 'Cómo hacer necropolíticas en casa: Ideología de género y acuerdos de paz en Colombia' *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*.
- Estrada Chauta, J.C. (2019) 'Revisión y actualización de manuales de convivencia escolar para el reconocimiento de las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas' *Revista Trabajo Social* (29-30): 31-57. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Estrada Chauta, J.C. y Castro Mazo, T. (2016) 'Imaginario social de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquia' *Revista Educación y Desarrollo Social* 10 (2): 102-117 (<https://hdl.handle.net/10495/8474>).
- Fulladosa-Leal, K. (2014) Creando puentes entre la formación y la creatividad: Una experiencia de investigación activista feminista. *Universitas Humanística*, 79(79). (<https://doi.org/10.11144/Javeriana.UH79.cpf>).
- García Suárez, C.I. (2007) *Diversidad sexual en la escuela: Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa. (<https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/12/documento-diversidad-sexual-en-la-escuela.pdf>).
- García Suárez, C.I. (ed.) (2004) *Hacerse mujeres, hacerse hombres: Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. (<https://books.openedition.org/sdh/350>).
- Gil Hernández, F. (2020) *Políticas antigénero en América Latina: Colombia - agentes conservadores contra los derechos sexuales y reproductivos*. Rio de Janeiro: Sexuality Policy Watch. (<https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Colombia%202020203.pdf>).
- Gorodokin, I.C. (2006) 'La formación docente y su relación con la epistemología' *Revista Iberoamericana de Educación* 37 (5): 1-10 (<https://doi.org/10.35362/rie3752691>).
- Guzmán, J. y Parra, S. (2022) *La transversalización del enfoque de género en la formación docente: una revisión de los programas de educación infantil en dos universidades en Bogotá Colombia*. Bogotá: Universidad El Bosque.
- Haraway, D.J. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. (https://om.juscatamarca.gob.ar/articulos/Haraway_-_saber_situados.pdf).
- Harding, S. (1996) *Ciencia y feminismo*. (P. Manzano, trad.) Madrid: Ediciones Morata. Trabajo original publicado en 1986. (https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Harding.CienciaFeminismo.PR_.pdf).
- Henoa Pinilla, J.A. (2021) 'El Neoparamilitarismo en Colombia: características, trayectoria y relación con las políticas pro-paz'. Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana (<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/58521>).
- Ibarra Russi, O.A. (2010) Saber pedagógico y saber disciplinar ¿Convergencia o Divergencia? *Paideia Surcolombiana*, 1 (15): 100-106. (<https://doi.org/10.25054/01240307.1094>).
- Jaimes Carvajal, G. y Rodríguez Luna, M.E. (2015) 'Convergencias, tensiones y rupturas en las políticas de formación e incentivos docentes en Bogotá D. C. (1996-2013)' *Revista Colombiana de Educación*: 113-148. (http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162015000100006&nrm=iso).
- Jiménez, A. (2021) *Pedagogía y formación docente en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (<https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/b9364178-ce5a-40fd-b23a-9ffcc3a8265d/content>).
- KIX LAC (2023) *Informe de política 3. Desafíos de la formación docente para una pedagogía con perspectiva de equidad de género en Centroamérica y el Caribe*. Santiago de Chile: SUMMA-KIX LAC (<https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/10/ESP.-Policy-Paper-Genero.docx-1.pdf>).
- Kuhar, R. y Zobec, A. (2017) 'The AntiGender Movement in Europe and the Educational Process in Public Schools'. *Center for Educational Policy Studies Journal* 7(2): 29-46 (<https://doi.org/10.26529/cepsj.168>).

- La Silla Vacía (2024) 'Así va el proceso de paz con las bandas criminales de Medellín'. *La Silla Vacía*, 26 de enero. (<https://www.lasillavacia.com/silla-nacional/asi-va-el-proceso-de-paz-con-las-bandas-criminales-de-medellin/>).
- León Rodríguez, N. (2024) 'La Oficina: el imperio criminal del Valle de Aburrá'. *Pares*, 7 de mayo (<https://www.pares.com.co/post/la-oficina-el-imperio-criminal-del-valle-de-aburr%C3%A1>).
- Lizarralde, M. (2011) 'Maestros en zonas de conflicto' *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 1(2). (<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/330>).
- Lorente, B. (2004) 'Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social' *Scripta Ethnologica* 26: 39-53 (<https://www.redalyc.org/pdf/148/14802602.pdf>).
- Lozano García, J.A. y Castelar, A.F. (2018) 'Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas' *CS* 25: 51-79 (<https://doi.org/10.18046/recs.i20.2220>).
- Madrid, S. (2011) 'Masculinidades y equidad de género en la escuela: Consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile'. En F. Aguayo y M. Sadler (eds.), *Masculinidades y Políticas Públicas: Involucrando Hombres en la Equidad de Género*, pp. 128-151. Universidad de Chile. ([10.13140/2.1.3413.9205](https://doi.org/10.13140/2.1.3413.9205)).
- Majín Melenje, O. (2018) 'El círculo de la palabra, tecnología ancestral e intercultural en la comunidad Yanakuna -Popayán Cauca' *Ciencia e Interculturalidad* 23(2): 149-163 (<https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6574>).
- MEN (2008) 'Guía No. 3 Programa de Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía'. Ministerio de Educación Nacional. (https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-03/Guia-3-educacion-para-la-sexualidad.pdf)
- MEN (2022) 'Deserción escolar en Colombia: Política de acogida, bienestar y permanencia'. Nota técnica. Ministerio de Educación Nacional. (www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf)
- MEN (2023) *Nota 1: ¿Cómo va el acceso de las mujeres a la educación superior?* Subdirección de Desarrollo Sectorial Viceministerio de Educación Superior. (https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-414322_recurso_02.pdf).
- Molina, G. (2015) 'Escuela y sexualidades adolescentes' *Revista del IICE* 38 (<https://doi.org/10.34096/riice.n38.3462>).
- Moragas, M. (2020) *Políticas antigénero en América Latina: El caso de la Organización de los Estados Americanos (OEA)* Rio de Janeiro: Sexuality Policy Watch.
- Morales, M.C. (2010) *Jóvenes, sexualidad y políticas. Salud sexual y reproductiva en Colombia (1999-2005)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Morgade, G. (2017) 'Contra el androcentrismo curricular y una educación sexuada justa' *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 6(2): 49-62 (<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>).
- Morgade, G. (coord.) (2011) *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- NRC (2023) *Escuelas seguras*. Reporte semestral del Consejo Noruego para los Refugiados, enero - junio 2023 (https://nrc.org.co/wp-content/uploads/2023/09/040923_Reporte_semestral_escuelas_seguras_NRC.pdf).
- Osorio, M. y Univio, J.E. (2015) 'Vicisitudes de la formación docente en la ciudad de Bogotá' *Praxis Educativa*, 19(1): 20-29.
- Pacheco Sánchez, C.I., Latorre Santos, C. y Enríquez Guerrero, C. (comps.) (2007) *El carnaval de los desencuentros: La construcción de los derechos humanos, sexuales y reproductivos en adolescentes*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario. (www.researchgate.net/publication/27627247_El_carnaval_de_los_desencuentros_la_construccion_de_los_derechos_humanos_sexuales_y_reproductivos_en_adolescentes).
- Páez, F.M. (2021) 'Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina)' *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe* 18(1): 1-35 (<http://dx.doi.org/10.15517/c.a.v18i1.45576>).

- Palacio Roldán, E. (2021) 'Orden y violencia en Medellín. Las AGC en medio de la violencia urbana (2008 - 2018)'. Trabajo de grado para Magister en Ciencia Política, Universidad de Antioquia.
- Paternotte, D. y Kuhar, R. (2018) 'Disentangling and Locating the 'Global Right': AntiGender Campaigns in Europe' *Politics and Governance* 6(3): 6-19. (<https://doi.org/10.17645/pag.v6i3.1557>).
- Péchin, J. (2014) 'Sobre la hermenéutica genitalista y sus autentificaciones sexo-genéricas: reflexiones pedagógicas para una crítica de sus condiciones institucionales de perpetuidad' *Revista Periódicus* 2: 1-17 (<https://doi.org/10.9771/peri.v1i2.12875>).
- Perdomo, L.C. y Rodríguez, I.A. (2022) *Educación sexual integral y formación de docentes. Un acercamiento comparativo entre el PESCC en Colombia y el PNEI en Argentina*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (<http://hdl.handle.net/20.500.12209/17987>).
- Pérez Betancourt, A. y Betancourt Rodríguez, M.Z. (2019) 'El enfoque de género desde la formación docente y su relación con la ciencia, la tecnología y la sociedad' *Revista Boletín Redipe* 8: 200-208 (<https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.713>).
- Pérez Gómez, Á.I. (1995) 'La escuela, encrucijada de culturas', *Investigación en la escuela* (26): 7-24. (<https://doi.org/10.12795/IE.1995.i26.01>).
- Pilligua Chiliguano, B.X., Avila Ortega, W.F. y Paspuel Zabala, C.G., et al. (2023) 'La formación docente en atención a la diversidad sexual en los estudiantes de bachillerato' *Journal of Science and Research E-ISSN: 2528-8083* (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9235500>).
- Rodríguez Rondón, M. (2017) 'La ideología de género como exceso: Pánico moral y decisión ética en la política colombiana' *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana* 27 (www.e-publicacoes.uerj.br/SexualidadSaludySociedad/article/view/29902).
- Salas Guzmán, N. y Salas Guzmán, M. (2016) 'Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente' *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10(2): 73-91 (<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>).
- Sánchez Sáinz, M. (2018) 'Pedagogía Queer, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo. Una entrevista con Mercedes Sánchez Sáinz' en Ocampo González, A.A. (coord.) *Pedagogías queer*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, pp. 108-141 (<https://doc-ta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/819e296d-fe69-4d82-bf46-3850857e54fe/content>).
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (2007) *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf) <http://informacionadicion-alenwww.memoria.fahce.unlp.edu.arhttp://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/>).
- Schmitz, S. y Nikoleyczik, K. (2009) 'Transdisciplinary and gender-sensitive teaching: didactical concepts and technical support' *International Journal of Innovation in Education* 1(1): 81-95.
- Scott, J. (1986) 'El género: una categoría útil para el análisis' *Revista del centro de investigaciones históricas* (14): 9-45.
- SED (2023) *Justicia Escolar Restaurativa en Bogotá: Una apuesta por la construcción de paz en la escuela*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- SED Bogotá (2012) Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género 2014-2024. B.A. Lineamientos estratégicos. (<http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/955>).
- SED Bogotá (2024) Respuesta a Derecho de Petición enviado en agosto de 2024.
- Serrano Amaya, J.F. (2017) 'La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos' *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*: 149-171 (<https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.27.09.a>).
- Serrano Amaya, J.F. (2021) 'Políticas antigénero en América Latina: una mirada panorámica'. En Corrêa, S. (ed.) *Políticas antigênero na América Latina: resumos dos estudos de casos nacionais*, Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids, pp. 21-43.
- Tajer, D., De la Sovera, S. y Lavarello, M.L. et al. (2019) *Malestares entre los géneros en un colegio secundario. Nuevas libertades y nuevas conflictivas*. Mar de Plata: IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género.

- Tardif, M. (2014) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea (<https://archive.org/details/tardif-m.-los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional>).
- UNESCO (2015) *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244840>).
- UNESCO (2021) *Políticas de educación y equidad de género. Estudios sobre políticas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/LLECE. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379491>).
- UNICEF (2023) 'Cuando se ataca una escuela, se atacan todos los derechos de la infancia'. Comunicado de prensa, 8 de septiembre (www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/cuando-se-ataca-una-escuela-se-atacan-todos-los-derechos-de-la-infancia).

Anexos

Anexo 1: Asuntos metodológicos

Participantes entrevistas

Perfil	Institución	Cargo
Investigador de políticas públicas en educación	Secretaria de educación distrital/ municipal	Coordinador de programa en educación sexual
Actor de agencia multilateral	Agencia de Sistema ONU en Colombia	Program Manager en educación
Formulador de políticas públicas e investigador	Secretaria de educación distrital/ municipal	Director
Actor ONG y Activista	ONG nacional	Director y fundador
Activista	Secretaria de educación distrital/ municipal	Docente
Activista	Secretaria de educación distrital/ municipal	Docente
Directivo de programa universitario	Universidad privada	Director de pregrado
Investigador	Universidad privada	Profesor
Investigador	Universidad pública	Coordinador de prácticas profesionales
Investigador	Universidad pública	Profesor

Sobre el foro

El espacio fue concebido como un escenario de ficcionalización (Haraway, 2016). Para Donna Haraway este dispositivo metodológico pretende vincular la capacidad de la narrativa para imaginar futuros alternativos y explorar posibilidades más allá de lo conocido, cuestionar las estructuras de poder existentes, representar la complejidad y la interconexión de los sistemas sociales y naturales; vislumbrar futuros más justos y equitativos. Lo que pretendíamos con este ejercicio era explorar los repertorios desde los cuales puede hacerse sentido del espacio escolar desde las grietas que las prácticas pedagógicas que adelantan las maestras han venido produciendo.

El Foro Pedagógico se organizó alrededor de tres grandes ejes:

Una escuela segura: para este primer eje, les invitamos a discutir las condiciones que hoy suponen riesgos en la escuela. Desde allí, *ficcionamos* una escuela segura, una en la que estos riesgos puedan ser discutidos ampliamente para generar estrategias de cuidado y seguridad humana.

Cuerpo docente sensible y cuidador: para este segundo eje, los invitamos a discutir sobre los cuerpos docentes que hoy educan en la escuela. A propósito de esta discusión, compartimos experiencias de sensibilización con el ánimo de *ficcionar* un magisterio comprometido con la educación en temas de género, sexualidad y diversidad.

Institucionalidad responsable y acogedora: para este tercer eje, los invitamos a discutir los desafíos legales e institucionales que ha enfrentado la implementación de la normativa vigente sobre estos temas. A partir de este análisis, *ficcionamos* un entorno institucional que asuma responsablemente los desafíos que la escuela de hoy propone.

Anexo 2

Marcos legales

Leyes	Relevancia para la formación docente
Ley 51 de 1981 por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer".	Reconoce la responsabilidad que tiene el Estado en la transformación de los patrones sociales y culturales de conducta de hombres y mujeres, con el propósito de eliminar prejuicios y prácticas consuetudinarias (artículo 5, literal a.) y se compromete a garantizar acceso a la educación a hombres y mujeres, reducir la tasa de deserción femenina y asegurar la igualdad de oportunidades. Además, la Ley compromete al Estado a eliminar los estereotipos de género en la enseñanza, a través de la modificación de los métodos y materiales de enseñanza y proveer información sobre planificación familiar (art. 10).
Constitución Política de la República de Colombia (1991)	Artículos de relevancia para el tema: 13 (igualdad ante la ley y no discriminación); 15 (protege el derecho a la intimidad); 16 (derecho al libre desarrollo de la personalidad); 18 (derecho a la libertad de conciencia), 27 (libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra); 42 (igualdad de derechos y deberes de los miembros de la familia); 43 (prohíbe la discriminación hacia las mujeres); 44 (derecho de los niños a la formación integral y la libre opinión); 67 (educación tiene como propósito formar ciudadanos respetuosos de los derechos humanos, la paz y la democracia); 68 (Estado debe garantizar la profesionalización y dignificación de la actividad docente, para asegurar la idoneidad ética y pedagógica de los maestros)
Ley 115 de 1994, Ley General de Educación	Ordenó y reguló el sistema educativo general colombiano como servicio público que cumple una función social. Varios artículos tratan temas relacionados: 13 (habla de la "equidad entre los sexos" y afirma que las instituciones educativas deben impartir educación sexual); 14 (obligatoriedad de la educación sexual en las instituciones educativas del país).

<p>Ley 248 de 1995 Por medio de la cual se aprueba la Convención Internacional para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, suscrita en la ciudad de Belem Do Para, Brasil, el 9 de junio de 1994.</p>	<p>La ley condena la violencia sexual perpetrada dentro de instituciones educativas y reconoce el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, incluyendo el "derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación" (artículo 6, literal b.). Es deber del Estado fomentar el conocimiento sobre los derechos de las mujeres y la violencia contra ellas a través de programas de educación gubernamentales y privados. Asimismo, "modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitimizan o exacerban la violencia contra la mujer." (artículo 8).</p>
<p>Ley 51 de 1981, Ley 248 de 1995, y Ley 823 de 2003.</p>	<p>Marcos legales que comprometen al Estado a realizar prácticas educativas orientadas a promover cambios en prácticas y discursos patriarcales y eliminar los estereotipos y prejuicios.</p>
<p>Ley 581 de 2000, ley 248 de 1995, Ley 823 de 2003.</p>	<p>Marcos legales que comprometen al estado a promover la educación sobre igualdad de género y garantizar recursos para ello.</p>
<p>Código de Infancia y Adolescencia, Decreto 2968 de 2010, Ley 51 de 1981, ley 1146 de 2007, ley 1622 de 2013.</p>	<p>Marcos legales sobre infancia que comprometen al Estado a garantizar la educación sexual a niños, niñas y adolescentes, a denunciar las violencias mediante la adecuada formación docente.</p>
<p>Ley 1257 de 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 de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.</p>	<p>Señala que el estado debe tomar acciones 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" (artículo 11).</p>

<p>Ley 1620 de 2013 o Ley de Convivencia Escolar</p>	<p>Crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Su propósito es formar ciudadanos respetuosos de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, que aporten a la construcción de una democracia participativa y pluralista. Esta ley establece la responsabilidad de las instituciones educativas de todos los niveles en crear Comités de Convivencia Escolar, conformados por directivos, profesores y miembros del estudiantado. Estos comités deben diseñar programas de educación y prevención frente al acoso escolar y atender situaciones que atenten contra la convivencia escolar.</p>
--	--

Anexo 3

Políticas sobre educación sexual y su relación con género y formación docente

<p>Políticas públicas nacionales sobre educación sexual</p>	<p>Relevancia para la formación docente</p>
<p>Plan Nacional de Educación Sexual (PNES), 1991</p>	<p>El PNES tenía como objetivo formar en actitudes y valores que propendan por la igualdad de género, la autonomía y responsabilidad, la convivencia armónica y la salud sexual. La política incluyó como objetivo específico generar una reflexión en los docentes sobre sus actitudes y valores respecto a la sexualidad e incrementar sus niveles de información frente al tema. Para esto se contempló un plan de formación de facilitadores dirigido por organismos no gubernamentales con trayectoria en educación sexual. A los docentes que educan sobre el tema les correspondía estar “atentos a las necesidades de información, clarificación y precisión de conceptos de los participantes, así como a la importancia de estimular las habilidades de los mismos” (p. 32).</p>
<p>Proyecto Nacional de Educación Sexual (PrNES), 1993</p>	<p>Esta política tenía como centro dar una formación para la responsabilidad y la autonomía, teniendo base del afecto y la igualdad entre las personas. Uno de sus objetivos específicos era que los estudiantes asumieran “actitud crítica frente a los estereotipos culturales de comportamiento tanto femeninos como masculinos” (art. 2). Estableció un mecanismo de coordinación y asesoría desde el nivel central, se comprometió con la elaboración de guías de trabajo para ilustrar su implementación y mencionó la promoción de la educación en sexualidad humana dentro de los programas de formación de docentes.</p>

<p>Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), 2006</p>	<p>En el Programa la educación sexual, los derechos sexuales y reproductivos, al igual que el derecho a la igualdad de género, se entienden como aspectos clave en la formación de una nueva ciudadanía. el PESCC “pretende desarrollar competencias en los hombres y las mujeres para que no repitan los cánones tradicionales y construyan nuevas condiciones que propendan a la igualdad y la equidad entre las personas” (Guía 1, p. 12). Se reconoce que la feminidad y masculinidad son sujetas a cambio, y que no son características biológicamente dadas, sino socialmente configuradas. El programa se basa en la categoría de “comportamientos culturales de género”, que define como características construidas culturalmente [que] pueden modificarse hacia formas cada vez más equitativas e incluyentes, transformación que debe ser un fin en cualquier proyecto pedagógico de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía” (Guía 1, p. 16).</p> <p>El programa tiene un enfoque específico de género en el cual se busca potenciar la participación de las mujeres en la toma de decisiones que las afectan, así como transformar roles de género de manera que sean más igualitarios y menos violentos. “Partimos de concebir a las mujeres y los hombres como libres e iguales en dignidad y, por consiguiente, sujetos activos sociales de derecho. Esta concepción aboga por la equidad entre unos y otras, seres libres e iguales en dignidad y sujetos activos sociales de derecho mediante el desarrollo de competencias ciudadanas.” (Guía 1, p. 12)</p>
--	--

Anexo 4

Prácticas pedagógicas

Estas prácticas se identificaron en publicaciones de la revista Educación y Ciudad del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad> de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá. En ella se difunden y socializan procesos y resultados de investigaciones lideradas por docentes, experiencias pedagógicas, conocimiento educativo, didáctico y pedagógico. Se ofrece como información ilustrativa del tema, sin pretender ser exhaustiva.

Palabras clave o nombre	Año y duración	Institución educativa	Docente	Nivel	Descripción	Ref.
Feminidad, estereotipos, roles de género	4 años Desde el 2020	Carlo Federici	Ruby Eraso Symonds	Secundaria	Se proponen una serie de prácticas en donde las estudiantes dialoguen acerca de los estereotipos por medio de iconografía de juguetes, canciones e imágenes de revistas para entender a fondo la idea de feminidad y cómo los cuerpos denominados como femeninos deberían actuar ante una sociedad basada en roles y estereotipos.	https://www.educacionbogota.edu.co/porta_institucional/noticia/ciudad-maestra-promoviendo-inclusion-desde-perspectiva-de-genero-escuela
Género, cultura de paz, resolución de conflictos	3 años Desde el 2021	CEDID San Pablo (Bosa)	Yisela Pulido Velásquez	Básica primaria y preescolar	Incorporación de la perspectiva de género a través de las apuestas de la cátedra para la paz, implementando formas otras de habitar y frecuentar los espacios del colegio, como las canchas, los baños y los pasillos, superando con ello la idea de espacios aptos para cuerpos masculinos y espacios para cuerpos femeninos.	https://www.educacionbogota.edu.co/porta_institucional/noticia/ciudad-maestra-promoviendo-inclusion-desde-perspectiva-de-genero-escuela
Perspectiva de género, práctica de aula, violencia sexual	2 años Desde el 2022	Colegio La Palestina	Lorena Cabrera Rodríguez	Básica secundaria	Práctica reflexiva y pedagógica que plantea combatir con los silencios que se ciernen sobre las violencias sexuales.	https://www.educacionbogota.edu.co/porta_institucional/noticia/ciudad-maestra-promoviendo-inclusion-desde-perspectiva-de-genero-escuela

Escuela, masculinidad, crianza, género, nuevas masculinidades	6 años Desde el 2018	Colegio INEM Francisco de Paula Santander	Carlos Borja	Básica primaria y preescolar	Escuela de padre hombres donde el dialogo se enfoque en las nuevas masculinidades de acuerdo al rol del padre de familia en la escuela y la corresponsabilidad en la crianza de los y las hijas.	https://www.educacionbogota.edu.co/porta_institucional/noticia/ciudad-maestra-promoviendo-inclusion-desde-perspectiva-de-genero-escuela
Género, empoderamiento femenino	6 años Desde el 2018	Colegio INEM Santiago Pérez	Yeins Paola Mendez Prado	Secundaria	Propuesta pedagógica basada en el empoderamiento de las estudiantes por medio de acciones de capacitación, formación y gestión de espacios de participación desde lo estudiantil y lo ciudadano.	https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/2903
Género, infancia, educación sexual, escuela	6 años Desde el 2018	Colegio Juana Escobar	Kelly Johana Pulido	Básica primaria y preescolar	Propuesta que proyecta la importancia de que en la escuela se posibilite la educación sexual integral en sus diferentes grados o niveles, sosteniendo que al integrar la educación sexual en las aulas se disminuyen notablemente los índices de embarazos en adolescentes y los casos de vulneraciones de tipo sexual o de acoso.	https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2598
Recreo, género, conflicto, identidad de género	5 años Desde el 2019	Colegio Altamira Suroriental	Ana Paola Ortega	Básica primaria	Propuesta que reflexiona sobre los prejuicios que se ciernen sobre la identidad de género y cómo estos se posicionan sobre algunos espacios escolares en donde se cree que hay lugares en la escuela que son exclusivamente para ser habitados por mujeres y otros para hombres, por medio del juego se integran saberes acerca del género y los estereotipos.	https://descubridor.idep.edu.co/Record/oai:revistas.idep.edu.co:articleojs-2905/Description

Educación, sexualidad, relaciones sexuales, equidad de género	4 años Desde el 2020	Gerardo Paredes	Nohora Alicia Acevedo Oviedo	Secundaria	Iniciativa que plantea discutir acerca de las maneras de relacionarse entre estudiantes en el aula de clases y cómo estas interacciones se refieren al amor romántico, junto a la necesidad de desmitificar la sexualidad en la escuela, por medio de acciones pedagógicas que vinculen la educación sexual integral y el enfoque de género en educación.	https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-2387
Educación stem, feminismo, género, mujer, empoderamiento	5 años Desde el 2019	Colegio Menorah	Adriana Paola Gonzalez Valcárcel	Secundaria	Se busca resaltar el papel de las mujeres en la ciencia, convocando a las estudiantes para que hagan ciencia desde los años juveniles en una propuesta llamada PrinCiencias, la ciencia es cosa de chicas para incentivar y motivar a las niñas y jóvenes en potencializar sus habilidades y competencias en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, para que, a su vez, esto incida en un mayor número de estudiantes decididas a estudiar carreras STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).	https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=0bwhAwUAAAAJ&citation_for_view=0bwhAwUAAAAJ:2os0gNQ5qMEC
Arte, género, educación	3 años Desde el 2021	Colegio Tibabuyes Universal (IED)	Sthepanny Parra Ordoñez	Jóvenes de diferentes edades y niveles académicos	Iniciativa que propone permitir a las y los profesionales de la educación acercarse a las ideas que sobre el género tienen y utilizan en su quehacer. Comprender las nuevas perspectivas que sobre esta categoría pueden utilizar en sus prácticas pedagógicas.	https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/31dab880-3a96-431a-bacf-e8fb1cbe2ebf
Mujeres, ciencia, género, empoderamiento, estudios de la mujer	3 años Desde el 2021	Colegio La Toscana - Lisboa IED	Adriana Lucía Alvarez Bautista	Secundaria	Propuesta pedagógica que enfatiza en las prácticas de la ciencia desde el conocimiento de saberes desde las mujeres científicas, el empoderamiento femenino y la capacidad de deconstruirse como personas ejemplares o modelos femeninos para empoderar estudiantes.	https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2626

<p>Serendipia: un caminar entre máscaras</p>	<p>4 años Desde el 2020</p>	<p>Colegio Maria Cano IED</p>	<p>Fanny Rueda Pacheco</p>	<p>Secundaria</p>	<p>Es un ejercicio de creación artística, en él se utilizan y fusionan varias rutinas artísticas, ya sean literarias, visuales o performativas para comprender la identidad de género teniendo una opción de liberación a las categorías y roles sociales que se asignan.</p>	<p>https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2626</p>
<p>Integración Curricular de la Ciudadanía Sexual y el Enfoque Diferencial y de Género</p>	<p>11 años Desde el 2013</p>	<p>Gerardo Paredes IED</p>	<p>Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez</p>	<p>Secundaria</p>	<p>Este proyecto representa una innovación pedagógica en el campo de la Educación para la Sexualidad, diseñada a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes. Sus objetivos incluyen brindar una educación pertinente y contextualizada, facilitar el acceso de los estudiantes a servicios de salud sexual y reproductiva, fomentar un entorno escolar respetuoso de las diferencias, combatir las violencias sexuales y de género, y reducir el embarazo adolescente. El programa logró resultados significativos en diversos aspectos: mejoró la convivencia escolar, disminuyó el acoso por orientación sexual e identidad de género, generó una cultura de denuncia para prevenir el abuso y la violencia sexual, y redujo el embarazo temprano en un 90 por ciento.</p>	<p>https://scholar.google.es/citations?user=dPsd_EIAAAAJ&hl=es</p>
<p>Cajas, casas, cosas y casos de mujeres</p>	<p>3 años Desde el 2021</p>	<p>Colegio Simón Rodríguez IED</p>	<p>María Teresa Forero Duarte</p>	<p>Secundaria</p>	<p>Experiencia pedagógica cuyo propósito es azucar amorosamente los recuerdos de los espectadores a través de objetos generadores de sentido que puedan interpelar la identidad, los roles y estereotipos de género que cargamos, que guardamos entre cajas y que ponemos en los escenarios escolares cotidianos.</p>	<p>https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2626</p>

Acerca de ALiGN

ALiGN es una plataforma digital y un programa de trabajo que apoya a una comunidad global de investigadores, profesionales y activistas, comprometidos con la justicia y la igualdad de género. ALiGN proporciona nuevas investigaciones, conocimientos desde la práctica y fondos para iniciativas que aumenten nuestra comprensión – y busquen cambiar – las normas de género discriminatorias.

Oficina del Programa ALiGN

ODI Global
203 Blackfriars Road
London SE18NJ
United Kingdom
Email: align@odi.org.uk
Web: www.alignplatform.org

Descargo de responsabilidad

Este documento es un producto de Advancing Learning and Innovation on Gender Norms (ALiGN). Las opiniones expresadas y la información contenida en este documento no son necesariamente las de ODI, Global Affairs Canada o la Fundación Ford, ni están respaldadas por ellas, y no acepta ninguna responsabilidad por dichas opiniones o información ni por la confianza depositada en ellas.

Citation

Sánchez, N., Serrano, J.F., Torres, N., García, C.A., Luna, S. (2024) *Cuando educas, cuestionas y te arriesgas: Formación docente y equidad de género en Colombia*. ALiGN Informe. Londres: ALiGN/ODI Global. www.alignplatform.org/resources/brief-teacher-training-gender-equity-colombia

Derechos de autor

© ALiGN 2024. Este trabajo tiene la licencia de Creative Commons Attribution – NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0).

Foto de portada

© Cheapbooks | Shutterstock ID: 703530460

ALiGN está dirigido por ODI y actualmente cuenta con el apoyo de varios donantes internacionales.