

La desconstrucción de los estereotipos de género en el Nivel Inicial desde una Epistemología del Sur

Claudia Patricia Falvo (UNQ) falvoc@gmail.com

Mónica Fernández (UNQ) mbfernandez62@gmail.com

Palabras clave: Epistemología-Educación-Género-colonialidad

Introducción

Este artículo pretende ser un instrumento para abrir un diálogo que nos permita intercambiar saberes sobre nuevas formas de pensar las problemáticas de género. Su base es la formulación de un proyecto de una tesis doctoral. Sus objetivos están planteados en torno a la búsqueda de conocimientos que nos permitan deconstruir las marcas de la colonialidad que, aún hoy, permanecen en los diseños curriculares de la formación docente para el nivel inicial en la Provincia de Buenos Aires, y que, de alguna manera, atentan contra el progreso de la mujer y otros géneros distintos a los identificados en los estereotipos masculinos.

Por un lado, realizamos un sintético recorrido por la historia de los feminismos hegemónicos, es decir, eurocéntricos; por el otro lado, nos proponemos iniciar el estudio de conceptos poscoloniales que nos permitan mirar el problema del género en la formación docente con un enfoque crítico, tanto respecto de las cuestiones políticas como en el caso del campo epistemológico. Los autores y autoras que hemos preferido utilizar aquí, son referentes en ambas aristas del feminismo: los hegemónicos, que son los que dan origen a la discusión, y los contra-hegemónicos, que son las perspectivas que pretenden ofrecer una visión insurgente. En el primer caso, simplemente mencionamos algunas figuras políticas representativas. En cuanto a la segunda perspectiva, intentamos introducir conceptos que van desde los trabajos de Quijano y Dussel, hasta algunos textos recientes de Rita Segato y Karina Bidaseca, junto con menciones a los aportes de Mignolo y Santos, entre otros.

Breve relato sobre las luchas feministas

El movimiento de mujeres por la conquista de derechos igualitarios surge al mismo tiempo que se constituyen los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Este nuevo paradigma, nacido de los principios de la Revolución Francesa, excluía a las mujeres de la ciudadanía formal. Producto de esta toma de conciencia, podría decirse que es Olympia de Gauges, la mujer que se impone como referente de la inauguración del movimiento feminista occidental, creando una declaración que emulaba la letra de la Carta Magna establecida por los hombres.

A lo largo de la historia, las mujeres lucharon y se organizaron para visibilizar las desigualdades respecto al universo masculino, poniendo en cuestión los modos culturales que acompañan los procesos de construcción de los estereotipos de género. Algunas mujeres se destacaron por sus aportes intelectuales, mientras que otras lo hicieron a través de movilizaciones y protestas, como es el caso de las luchas feministas de los años 60 del siglo XX, siendo estos movimientos sociales de mujeres, desarrollados principalmente en Estados Unidos.

Las luchas feministas occidentales, es decir de raíz eurocéntrica, lograron institucionalizar sus reclamos, entre otras acciones, a partir de la aprobación de la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (1967). Dicha conquista les permitió, desde el discurso de la política pública internacional, sentar las bases para seguir poniendo en cuestión los estereotipos y las violencias de género, con el propósito de poder adquirir más espacios igualitarios.

En ese camino de lucha, el feminismo logró conceptualizar y reconocer la diferencia existente entre sexo y género, acción que se abrió un nuevo camino para poner en cuestión las prácticas sociales desiguales que existen entre los géneros, entre otras diferenciaciones que afectan a la esfera educativa.

Durante los años 70 del siglo XX, entre otras cosas como producto de las grandes agitaciones y transformaciones sociales (movimientos feministas, grupos de liberación sexual y étnica, etc.), surgieron una serie de teorías sociológicas que permitieron la emergencia de las teorías críticas, que se fueron trasladando paulatinamente al campo educativo. La reacción de estos colectivos sociopolíticos provocó una revolución entre los intelectuales de la época, lo que implicó denunciar a la escuela como institución que contribuye a la reproducción de las desigualdades e injusticias sociales establecidas por el *statu quo*. De esta manera, lograron dar cuenta de cómo las teorías educativas tradicionales, a partir del currículo escolar y de las prácticas sistemáticas que se

desarrollaban en las escuelas, imponían un imaginario de dominio simbólico y cultural (un *habitus*), que no es otra cosa que el adoctrinamiento hacia una única forma de percibir el mundo y actuar en él.

Estas revoluciones sociales e intelectuales respecto de la reproducción social, junto con las cuestiones binarias del género, entre otros fenómenos educativos y feministas de fines del siglo XX, dieron impulso a una serie de investigaciones argentinas, entre otras, las de Wainerman y Heredia (*¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*, 1999) y Morgade (*Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*, 2012). El trabajo de estas autoras permitió hacer visible que ciertas prácticas escolares, delinean y cristalizan modos de ser hombre o mujer, y que se trata de prácticas construidas a la medida de los estereotipos que la sociedad espera en cada momento histórico.

Los aportes producidos por las investigaciones y el apoyo activista de los distintos colectivos sociopolíticos que miraron la realidad a partir de una perspectiva de género, contribuyeron a que, en los últimos años del presente siglo, se produjeran cambios importantes en lo que hace al las políticas públicas de Argentina. Entre esos avances normativos, vale mencionar los siguientes: Ley de Matrimonio Igualitario (2010), Ley de Identidad de Género (2012- como al interior del sistema educativo, Ley Nacional de Educación (2006), Ley de Educación Sexual Integral (ESI) (2006) y Programa de ESI (2006).

Vale hacerse, entre otros, los siguientes interrogantes ¿Por qué, a pesar de los avances sobre la construcción social de estereotipos de género, hay cuestiones del imaginario social binario que aún persisten? ¿Por qué, a pesar de los cambios normativos, cuesta visibilizar transformaciones en las prácticas educativas que puedan romper con los estereotipos de género? ¿Por qué perdura la perspectiva biologicista del cuidado, y todos los factores asociados con la mujer y la maternidad? ¿Por qué cuesta tanto deconstruir esa matriz de pensamiento moderna? ¿Dónde se encuentra arraigada la trama que nos permita avanzar en un posicionamiento más crítico respecto a la construcción de los estereotipos de género?

Notas sobre la mirada poscolonial

Nuestra manera de pensar el mundo tiene su génesis en una matriz de pensamiento colonial eurocéntrica. Otro punto en cuestión y relevante para el planteo que estamos queriendo realizar, es que todo el avance respecto a la perspectiva de género, posee un

constructo teórico basado en un conocimiento que se supone universal y hegemónico, que parece haber sido pensado para resolver problemáticas surgidas en los centros europeos y en norte América. Lo cierto es que ese conocimiento eurocéntrico se impuso en América Latina como el saber válido e indiscutible, porque el ámbito académico incorporó como legítimo el conocimiento de “los vencedores”. Por esta razón, nuestra intención es problematizar esa matriz de pensamiento occidentalizada que opera en nuestra región, a partir de la visibilización de una propuesta contra-hegemónica.

En este sentido, cobran fuerza autoras que apuestan a visibilizar un feminismo crítico que pueda superar esa mirada hegemónica derivada del eurocentrismo. Entre otros aportes, son de mencionar, Rita Segato (*La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*, 2013) y Karina Bidaseca (*Perturbando el texto colonial. Los estudios [pos]coloniales en América Latina*, 2010), quienes entre otros textos similares, cuestionan el pensamiento hegemónico patriarcal y eurocéntrico, desde una mirada poscolonial y descolonial, planteada por perspectivas conceptuales pensadas desde nuestro sur, dando un impulso teórico novedoso, que va más allá de las teorías tradicionales sobre el género.

Si el conocimiento que utilizamos surge de la raíz epistemológica eurocéntrica ¿cómo es posible explicar y resolver nuestros problemas, es decir, los que aquejan al sur, usando de manera dogmática los conceptos surgidos para resolver problemas europeos? A lo largo de nuestra historia y como contexto heredero del molde moderno, hemos tratado de resolver problemas regionales sobre la educación y el género, utilizando aportes eurocéntricos, pero como enseñan diversos autores entre ellos, Quijano (*Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, 2000), Dussel (*Política de la liberación. Arquitectónica*, 2007), Boaventura de Sousa Santos (*Epistemología del sur*, 2011) y solo por mencionar algunos de los textos escritos para criticar esas matrices de pensamiento colonial, nos preguntamos, ¿será que estamos necesitando nuevas perspectivas epistemológicas?

Planteo del problema

Las categorías de análisis utilizadas por las ciencias sociales en nuestras universidades sentaron sus bases en la tradición occidental eurocéntrica, cuya raíz fundacional viene de los tiempos de la conquista y colonización de América. Después de la independencia de nuestros territorios, aquellos acontecimientos se cristalizaron. Eso se debe, en gran parte, a la matriz colonial epistemológica eurocéntrica impuesta en América Latina.

Durante siglos, las teorías eurocéntricas creadoras de conocimiento: perspectivas económicas, sociales culturales científicas (epistemológicas y metodológicas) etc.; y de categorías de análisis: pensadas como universales por la intelectualidad europea (filósofos, sociólogos, educadores, historiadores, antropólogos) explicaron lo que sucedía en nuestro sur anulando, desde una postura de dominación, cualquier posibilidad de subversión intelectual.

En las últimas décadas han surgido intelectuales contra-hegemónicos que cuestionan la universalidad del conocimiento instaurado por el eurocentrismo, entre ellos podemos mencionar a (Quijano, 2000) que a partir de su trabajo *la Colonialidad del Poder*, cuya categoría principal de análisis es la de racismo, da inicio a una corriente de pensamiento, que comienza a develar que el colonialismo impregna nuestras sociedades en todas sus esferas del saber: culturales, económicas, educativas, intelectuales, ocultando de esta manera la dominación que la metrópolis ejerce aún sobre sus colonias. Dussel (1994, 2015), de Sousa Santo (2010, 2014, 2015), Grosfoguel (2007), entre otros, profundizan dicho debate.

Como decíamos, Aníbal Quijano (2000), con el fin de denunciar el pensamiento hegemónico legado de la Europa moderna, a partir de un revisionismo histórico situado en América Latina, utiliza el concepto *Colonialidad del Poder*. La empresa colonizadora atraviesa todas las esferas sociales, legando a los pueblos de las colonias avasalladas, modos particulares de ver el mundo. Dice Quijano, “América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera id-entidad de la modernidad” (2000:1). Otro punto de interés que presenta el autor para explicar la problemática de la colonialidad, es el concepto de raza, porque la globalidad actual comienza con la conquista y colonización de América. Este autor entiende que la raza es “una supuesta diferente estructura biológica que ubica a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros” (2000:1). Así, la raza no es solo un problema del color de la piel, sino un modo de establecer jerarquías sociales, porque se trata de una herramienta de poder, utilizada para clasificar, no solo a la población americana, sino que también se aplica a poblaciones del resto del mundo, constituyéndose en un nuevo patrón de poder.

Boaventura de Sousa Santos amplía el debate sobre el problema de la colonialidad a partir de la teoría que denomina: *Epistemología del Sur*. Santos propone un nuevo modo de designar un conjunto de técnicas de investigaciones basadas en teorías pos-críticas, tendientes a construir una nueva perspectiva epistemológica. Se trata de una

epistemología que nos permita tomar distancia de las hegemonías metodológicas y teóricas de tipo eurocéntricas. Tres son los temas que giran en torno a este entramado que pretende cimentar un nuevo campo del saber que llamamos epistemología del sur: *colonialismo, capitalismo y patriarcado*.

Junto con el autor anterior, emergen de estos debates académicos sobre el saber del sur, pensadores que van más allá de la propuesta de Quijano. Este es el caso de Mignolo (2014), quien nos invita a reflexionar sobre la necesidad de desnaturalizar la herencia teórica occidental, porque su matriz colonial es la que impregna y organiza nuestra vida social y económica en América Latina, a partir de dos principios básicos: *el patriarcado y el racismo*. Mignolo dice que, si queremos generar una transformación real, es necesario modificar el proyecto político-epistémico heredado de la modernidad. Así, “La necesidad de “desprendernos” de tales ficciones naturalizadas por la matriz colonial de poder es la teoría que el pensar decolonial convierte en proyecto y proceso” (2014: 7).

En nuestro sur, la conformación de los Estados modernos ha contribuido a profundizar la dominación colonial, a partir de la imposición de una nueva subjetividad, porque:

La modernidad produce heridas coloniales, patriarcales (normas y jerarquías que regulen el género y la sexualidad) y racistas (normas y jerarquías que regulen la etnicidad), promueve el entrenamiento banal y narcotiza el pensamiento. Por ello, la tarea del hacer, pensar y estar siendo descolonial es la sanación de la herida y de viciosa hacia el “querer tener” desprendernos de las normas y jerarquías modernas es el primer paso hacia el re-hacernos. Aprender a desaprender para re aprender de otra manera, es lo que nos enseñó la filosofía de AmawtayWasi. (Mignolo, 2014: 7)

Si nuestro modo de comprender la realidad social está condicionado por las categorías de pensamiento gestadas durante la modernidad, es decir, con sus raíces hundidas en la colonialidad, tal como señala Mignolo, es necesario descolonizar nuestras subjetividades, sobre todo respecto al estudio de las ciencias sociales. Este ejercicio descolonial, será útil para poder visibilizar las marcas que la conquista ha dejado en nuestros cuerpos y en nuestro territorio. En este sentido, dice Mignolo,

El patriarcado regula las relaciones sociales de género y también las preferencias sexuales y lo hace en relación con la autoridad y la economía, pero también al conocimiento: qué se puede/debe conocer, quiénes pueden y deben saber. Mujeres, Indios y Negros estaban excluidos del acceso a lo que se considera la cúpula del saber. El racismo regula las clasificaciones de comunidades humanas en base a la sangre y el color de la piel. (Mignolo, 2014: 10)

Mignolo nos muestra cómo el germen del género penetra en nuestro territorio como regulador del orden jerárquico que prevalece con las acciones sociopolíticas para

concretar la conformación del Estado Moderno, entrelazándose y orientando nuestro modo de vivir en sociedad.

Poniendo el foco en el sistema educativo argentino y su responsabilidad en la conformación de subjetividades, es a partir de Sarmiento y su eslogan “civilización y barbarie”, donde claramente se identifica la noción de “lo civilizado” con lo europeo. Lo europeo es la garantía de progreso; mientras que lo bárbaro, que se ubica en la figura del indio, el gaucho, lo americano, es la representación de lo atrasado.

De esta manera, el proyecto educativo que propuso Sarmiento y que se consagró con la sanción de la Ley 1420, contribuyó a ocultar la diversidad cultural en la construcción de ese sujeto nacional neutro, dando lugar al ideal mestizo. Esta arquitectónica educativa no es exclusiva de la Argentina, sino que es una lógica regional, bajo la cual se formaron los Estados nacionales en América Latina, ocultando el racismo bajo el discurso del “crisis de razas”, que fue la figura que garantizó esa opacidad de la memoria. Dice Segato (La nación y sus otros, 2007):

Infelizmente, la idea de la función de razas no cumplió un destino más noble al que podría haber servido: dotar a las elites blancas y blanqueadas de la lucidez suficiente como para entender que, mirando desde afuera, desde la metrópolis, nadie que habita en este continente es blanco (2007; 25).

A partir de este poder de la colonialidad que se instituye a partir de la sanción de nuestra primera ley de educación, surge en la Argentina el *ser nacional*, europeo y blanco. En este contexto, el concepto de raza define a los no europeos. La categoría de racismo se aplica a todos los rasgos culturales: valores, imágenes, actitudes, etc. el otro concepto asociado a la raza es la etnia. Ambos conceptos son los ejes centrales para definir lo no europeo. Mientras que la raza es asociada a lo biológico, la etnia se emparenta con lo social.

Tanto los aspectos biológicos como los culturales, son de relevancia en la propuesta sarmientina. Así, la educación del salvaje pasa a ser una herramienta propicia para eliminar los obstáculos que representaba la tradición indígena para sus fines netamente productivos. Si bien en los últimos años ha habido reformas educativas en nuestro país, ellas siguen cimentadas sobre los vectores derivados de las políticas y epistemologías eurocéntricas.

Segato, en el mismo texto mencionado antes, muestra algunos errores cometidos por la interpretación de Quijano, quien se presenta muy crítico respecto de la raza, pero pierde de vista algunas cuestiones de género que van más allá del color de la piel. Dice Segato,

“Quijano aplica al género la misma lógica que a la de raza [porque] el lugar de las mujeres, muy en especial el de las mujeres de las razas inferiores, quedó estereotipado junto con el resto de los cuerpos, y tanto más inferiores fueran sus razas (2013; 31). El sistema educativo argentino, al fundarse bajo la matriz eurocéntrica, funda también el patriarcado, puesto que el pensamiento occidental es un discurso político que organiza las relaciones de género propias del patrón colonial.

De lo expresado hasta aquí, surge nuestro interés por investigar cuáles son las marcas de la *colonialidad del poder* que aún persisten en los trayectos curriculares de la formación docente de nivel inicial. Parte de la propuesta es problematizar y comprender el impacto que esas marcas coloniales provocaron y siguen provocando aún hoy, en la construcción de los estereotipos. Cuando hablamos de *marcas de la colonialidad*, nos referimos a las huellas que la empresa colonizadora dejó, principalmente, a partir de la creación del sistema educativo argentino consolidado en la Ley 1420.

La investigación está recién iniciada. Lo que nos proponemos es poner en tensión los pilares políticos y epistemológicos que edificaron la estructura del sistema educativo argentino, junto con los tres ejes fundamentales que conforman la opción colonial instauradas por ese modelo: *la raza, el género y la sexualidad*. Nuestra propuesta es analizar, en la letra de los diseños curriculares actuales de la carrera del profesorado de nivel inicial de la provincia de Buenos Aires, los signos más visibles de dicha matriz hegemónica colonial y capitalista, y cómo ella se relaciona con el problema de los estereotipos de género. Consideramos que la novedad de la propuesta se funda en la condición de posibilidad de aplicar los aportes de los estudios poscoloniales, fundamentalmente los del feminismo contra-hegemónico situado en nuestro sur, al estudio de la construcción de los estereotipos de género en la formación docente para el nivel inicial en el discurso de los diseños curriculares. En ese camino, es decir, en lo que hace a la construcción del marco teórico, la propuesta es explicativa, puesto que se parte de descripciones de autores y autoras enrolados/as en estas corrientes poscoloniales. No obstante, confiamos en que su estudio nos permita analizar, con otros ojos, el actual diseño curricular para la formación de docentes.

Entre las preguntas que nos hacemos, y que esperamos ampliar con el aporte de colegas, podemos mencionar las siguientes:

Respecto de la construcción de estereotipos de género desde el sistema educativo:
¿Cuáles son las principales marcas de la colonialidad del poder que aún persisten en los diseños curriculares para la formación docente de nivel inicial de la provincia de Buenos Aires?

En lo que hace al nacimiento del sistema educativo argentino, junto con las rupturas y continuidades de la letra de sus leyes ¿Cómo han contribuido esos discursos en reproducir el imaginario patriarcal? Y ¿Cómo podemos mejorar esas condiciones con el aporte de las perspectivas contra-hegemónicas que se están cimentando desde el sur global?

El reconocimiento de la colonialidad del poder y de las epistemologías del sur ¿nos aportaría nuevas herramientas de análisis para pensar estrategias insurgentes respecto de las perspectivas de género?

A modo de cierre y algo más

Descolonizarnos, esa parece ser la tarea de la universidad del siglo XXI. Buscar estrategias para asumirnos como cuerpos y mentes de mujeres y hombres, de sujetas sin sujeto y de sujeto sin sujeto, tendría que ser el objetivo primordial del universo educativo. Este artículo pretendió poner en diálogo y dialogar sobre una propuesta de tesis que busca encontrar caminos para comprender la persistencia de la violencia machista. El patriarcado es una de las formas de hegemonía cultural que de Sousa Santos llama: *fascismos* (Por un nuevo ciclo constituyente: luchas sociales en términos de fascismo financiero, 2016), puesto que en todos ellos se destacan relaciones sociales de violencia y desinterés por el prójimo. Según la mirada de este mismo autor, los medios para salir de estos fascismos, están vinculados con la participación activa de la ciudadanía, tanto en las decisiones sobre las políticas públicas, como en los debates políticos para concretar mejoras comunitarias y territoriales. Se trata de una forma de participación que permita el surgimiento de un tipo de democracia articulada entre representación (lo instituido) y participación activa (lo instituyente), puesto que ambos son un circuito continuo de la *praxis* ciudadana.

Boaventura de Sousa Santos destaca la importancia de sistematizar el conocimiento surgido de las diversas luchas de los movimientos sociales, es decir ese saber más vinculado a la práctica comunitaria y territorial participativa que al mundo teórico. La práctica es el principal sostén del sistema educativo, más que lo que se dice en el discurso educativo. No obstante, es este último el resorte que articula la práctica escolar cotidiana. El autor también nos enseña que la lucha contra los fascismos, y este es el punto que parece estar faltando en las estrategias de formación docente, se funda en un ingenio comunitario y territorial, que se caracteriza por los modos de articular dos tipos de actividad democrática: las prácticas políticas representativas, es decir tradicionales, y las prácticas políticas participativas, es decir aquellas formas políticas más vinculadas a los

movimientos sociales. A este modo de caracterizar el saber surgido de la práctica política participativa contra los fascismos, de Sousa Santos lo llama: *epistemologías del sur* (2011).

La epistemología del sur caracteriza a aquellas formas de conocimiento que nacen de la lucha cotidiana que emprenden diversos colectivos sociales desde los movimientos sociales emergentes. La epistemología del sur muestra un conjunto de saberes propios de la *praxis*. *Colonialismo, patriarcalismo y capitalismo*, resultan tres entramados culturales nacidos del pensamiento de los grupos “vencedores”. La reproducción cultural de estos últimos, hegemónica desde su origen, impide que se reconozca la legitimidad de aquellos. Surge, así, una relación fantasmal entre teoría y práctica, que invisibiliza el carácter transformador de las luchas sociales más avanzadas.

Una *epistemología del sur* destaca un conjunto de saberes negados y desestimados por la tradición académica occidental, y nos invitan a hacer valer o darle legitimidad a unas prácticas populares que han demostrado firmeza en las luchas sociales por ser reconocidas. La *epistemología del sur* es un modo de nombrar un conjunto de saberes surgidos de la lucha encarada por poblaciones históricamente silenciadas y excluidas, pero que, aun así, siguen luchando como siempre contra: el sexismo, el colonialismo, la homofobia, la xenofobia, la marginalidad a la que se somete a personas migrantes, personas con alguna discapacidad o personas desempleadas, la discriminación religiosa, etc.

Segato (“La norma y el sexo. Frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad”, 2016) dice algo difícil de pensar desde una mentalidad colonizada y capitalista, “Pero el mundo blanco, con su prejuicio y pecado, con su visión del sexo como daño, mácula, reducción y sujeción del otro penetrado, feminizado, opera indudablemente con un doble estándar de moralidad” (2016: 53). Esta *pedagogía de la crueldad* que aprendemos los sujetos y sujetas colonizados, hace mucho daño a cualquier género, porque todos ellos giran en torno al binarismo de la crueldad. ¿Cómo localizar estrategias pedagógicas más sensibles, pero sin sentimentalismo? Este tal vez sea nuestro principal reto. A diario surgen algunos temas que, aunque nuestros trayectos académicos nos preparan para habilitar lo distinto, parece que precisamos luchar contra nosotras mismas. Segato nos abofetea con sus palabras, nos invita a despertar del sueño colonialista y capitalista. Ella nos invita a dudar de los contratos inclusivos, es decir, esos que ponen a todas las mujeres en un modelo universal. Inclusivos, porque haciendo alarde del respeto a la cultura, esconden el nudo central del problema del choque de reglas de convivencia. La política

hegemónica global¹, discurrea en torno a un ideal de convivencia pacífica, por un lado, mientras que, por otro, tira dardos envenenados de moral dañina. En ese contexto, parece que nuestro reto, es dejar de considerar la posibilidad de plantear estrategias para el sur global, porque en él no existe igualdad sino diversidad. Nuestra estrategia de lucha necesita ubicarse en un camino que nos permita denunciar el colonialismo y el capitalismo como dos campos que se dialectizan en el patriarcado.

En suma, estamos buscando dialogar sobre la necesidad y las posibles herramientas para descolonizarnos. Si bien es cierto que nos cuesta mucho trabajo pensar sin recurrir a nuestra mente colonizada, capitalista, y, por ende, patriarcal, en este trabajo pretendimos abrir un canal de parto, si se quiere, antiacadémico. Antiacadémico en el sentido de tomar distancia de las exigencias políticas y epistemológicas de corte eurocéntrico.

Bibliografía

Adzuba, C. (s.f.). Fabricación de móviles y violencia contra las mujeres en el Congo ¿Por qué? *Ouka Leele Expandir la voz*. Ouka Leele, s/d.

Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios [pos]coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.

de Santos Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: TRILCE.

de Sousa Santos, B. (2011). Epistemología del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17-39.

de Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. d. Santos, *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (págs. 21-26). Madrid: AKAL.

de Sousa Santos, B. (15 de Abril de 2016). Por un nuevo ciclo constituyente: luchas sociales en términos de fascismo financiero. Morón, Buenos Aires, Argentina.

¹ La pedagogía sin miedo o pedagogía de la alegría esperanzadora, es una pedagogía que nos habilite a la acción desde la voz de la otredad. Una voz otra parece estar buscando Caddy Adzuba con su triste y esperanzador relato: “Fabricación de móviles y violencia contra las mujeres en el Congo ¿Por qué?” (Adzuba). Esta periodista de El Congo denuncia la violencia hacia las mujeres y su familia, pide auxilio internacional; pero también pone un foco claro en la *esperanza* del saber ancestral de su propio contexto. El feminismo académico no logrará una transformación hasta tanto no busque en la voz de la otredad ancestral y territorial. Porque, el sentido crítico de las subjetividades de las mujeres narradas por ellas mismas, nos permite establecer bases epistemológicas innovadoras para pensar el lugar de las mujeres y de sus formas divergentes de construirla cultura. Comprender las contradicciones inherentes a la ubicación geopolítica de las mujeres dentro de varias estructuras, es un paso primordial para diseñar acciones políticas diferenciadoras. El reconocimiento del colonialismo inherente al discurso pedagógico, es el principal factor del surgimiento del patriarcado.

- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Arquitectónica*. Madrid: Trota.
- Mignolo, W., & (Comp.). (2014). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Morgade, G. (1992). *El Determinante del Género en el Trabajo Docente de la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones.
- Morgade, G. (2012). *Aprender a ser mujer, Aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Morgade, G., & comp. (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Mujeres, I. N. (2005). *El enfoque de género. En la educación preescolar*. México: INMUJERES.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina I*. Buenos Aires: CLACSO.
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. CABA: Prometeo.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. (2016). "La norma y el sexo. Frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad". En B. K. Compliladora, *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente* (págs. 31-64). Buenos Aires: Programa Sur-Sur.
- Wainerman, C. y. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: de Belgrano.