

## Capítulo 25

# Intentar decolonizar el género en un programa de formación inicial de docentes de lenguas<sup>41</sup>

---

**Carlo Granados-Beltrán**

*ÚNICA – Institución Universitaria Colombo Americana*

### Un viaje hacia el cuestionamiento de los roles de género

Como muchos hombres colombianos, me eduqué en un hogar liderado por mujeres. Al crecer, fui un niño enfermizo y llorón y por eso constantemente me decían que no ‘fuera tan niña’. La escuela secundaria mantuvo estas ideas hegemónicas de masculinidad; sin embargo, yo nunca jugué el papel y estudié una carrera ‘femenina’: Lenguas Modernas. Durante mi carrera, mis jefes y colegas han sido en su mayoría mujeres. Veo lo difícil que es para ellas mantener un equilibrio entre el trabajo y la familia y las veo convertirse en proveedoras para sus hijos, y en algunos casos, también para sus cónyuges. Estudiar la interrelación entre los problemas de género y la enseñanza de inglés como lengua extranjera es oportuno.

Los aprendizajes obtenidos durante mi Maestría en Estudios Culturales Británicos y el Diplomado en Diversidad Sexual y de Género informan mi práctica como docente de idiomas y como formador de docentes. El género es una construcción social, en la que se nos socializa incluso antes de nacer, la escuela, la iglesia y los medios de comunicación refuerzan esta construcción. Entonces, al igual que Mehta (2019), afirmo que “la enseñanza es ... el proceso a través del cual contribuyo a ... ‘decolonizar’ los conocimientos en torno al género y la sexualidad” (p. 24). Esta reflexión es el resultado de

---

41 Este capítulo se deriva de mi disertación doctoral titulada *La Interculturalidad Crítica en los Programas de Formación Inicial de Docentes de Lenguas Extranjeras en el Contexto Colombiano Contemporáneo*, presentada como requisito de grado del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia) en 2018.

mi intento de implementar la teoría decolonial en un programa de pregrado en lenguas extranjeras en Bogotá.

## Colombia es un país racista, clasista, machista y heterosexista

La premisa detrás del curso que estaba enseñando, *Lenguaje, Cultura e Identidad*, era, y sigue siendo, que Colombia es un país discriminatorio, y que los educadores, sin importar su disciplina, desempeñan un papel en la sensibilización sobre esto, y en la transformación de los prejuicios en aras de una sociedad mejor. Este curso buscaba dismantlar los discursos discriminatorios sobre raza, clase, orientación sexual y, por supuesto, género, con base en la interculturalidad crítica (Walsh, 2005). Estos dos últimos temas fueron los que promovieron las discusiones más ricas a medida que los estudiantes confrontaban sus creencias y experiencias.

La implementación de la pedagogía decolonial involucra tres elementos: una comprensión crítica de la historia, un reposicionamiento de las prácticas emancipadoras y un descentramiento de la episteme colonial (Díaz, 2010). Mi reto era hacer que estos elementos fueran prácticos para una clase con un nivel básico de inglés y con antecedentes culturales limitados. Las estrategias utilizadas fueron, primero, hacer preguntas a los estudiantes para activar su conocimiento previo y desencadenar curiosidad. En segundo lugar, durante la clase, elaborar algunas 'mini-genealogías' para explicar, mediante el uso de mapas mentales, de dónde provienen los diferentes discursos sobre raza, clase, orientación sexual y género. Tercero, y para enfatizar el vínculo teoría-práctica, solicitar a los estudiantes como tarea que vieran películas y leyeran textos de periódicos relacionados con los temas trabajados.

Para la clase sobre género, algunas de las preguntas para fomentar la curiosidad de los estudiantes fueron *¿Quién era Lilith?* *¿Qué es el feminismo?* *¿Qué es el complejo de Edipo?* *¿Qué es la histeria?* *¿Quiénes eran las sufragistas?* La 'mini-genealogía' se desarrolló a partir de la comprensión de los estudiantes y de sus nuevas preguntas acerca de estas búsquedas y se complementó con textos de Viveros, Olavarría y Fuller (2001) y Santos-Velásquez (2009). Las actividades incorporadas tenían como objetivos exponer los estereotipos de género y explorar la relación entre el lenguaje y el género, entre otros. Usé textos de un periódico local, por ejemplo, *Una ciudad de machos*

de Téllez (2013), y *La ciencia también malinterpretó a las mujeres* de Monsalve (2017). Las prácticas emancipadoras implicaron el reconocimiento de las experiencias de los estudiantes, un énfasis en el vínculo entre teoría y práctica, y la inclusión del razonamiento y las contranarrativas mediante las películas y los textos seleccionados (Chisholm, 2015; Hooks, 1994; Solórzano & Yosso, 2002).

## Ideas inquietantes sobre género

Durante la implementación de este curso con diferentes grupos de estudiantes, surgieron muchas preguntas que me ayudaron a repensar e incorporar nuevos aspectos en el programa. A continuación, presento tres ideas polémicas que desencadenaron el aprendizaje de mis estudiantes y el mío propio durante el curso.

### *‘El feminismo es el equivalente al machismo’*

Con base en las preguntas de lo que significaba ‘feminazi’ y de si todas las feministas eran ‘lesbianas rabiosas’, así como de la idea errónea de los estudiantes de que el machismo y el feminismo eran equivalentes, me di cuenta de que ellos parecían tener una visión distorsionada que reflejaba la imagen de éste en la sociedad en general. Algunas mujeres en clase rechazaban la palabra “feminista” ya que, para ellas, implicaba establecer una relación antagónica con los hombres en la que se les consideraba responsables por las desventajas de las mujeres. Otras mujeres, debido a sus creencias religiosas, sentían que el feminismo las despojaba de rasgos que consideraban distintivamente femeninos, por ejemplo, un aprecio por la maternidad y las habilidades relacionadas con el cuidado. Además, a algunos hombres les molestaba estar ‘bajo constante sospecha’ o ser directamente etiquetados como sexistas; también eran críticos, sin estar en contra del feminismo, de que la discusión se centrara en lo que consideraban reacciones excesivas hacia cuestiones como el ‘manspreading’<sup>42</sup> y el uso del lenguaje inclusivo, cuando había problemas más importantes, por ejemplo, la violencia doméstica, el abuso sexual, y la desigualdad salarial, entre otros.

42 Despatarre masculino: Práctica de los hombres que se sientan con las piernas abiertas en el transporte público, ocupando así más de un asiento y pudiendo incomodar a otros usuarios. Ver más en <https://www.20minutos.es/noticia/3057808/0/significado-manspreading/>

Estudiar cómo lo femenino se construyó discursivamente desde la tradición judeocristiana, la ciencia y el psicoanálisis ayudó a los estudiantes a entender el origen de sus creencias; por tanto, las ideas sobre la maternidad, la emocionalidad y la virginidad fueron problematizadas. Los hombres se preguntaron, y se hicieron conscientes de, cómo sus comportamientos eran restrictivos de las libertades de las mujeres, por ejemplo, controlar los amigos de sus novias o sostener un doble estándar para los comportamientos sexuales. Proporcionar a los estudiantes información sobre las olas del feminismo y sus desarrollos políticos, teóricos y prácticos les ayudó a comprender la historia detrás de la lucha de las mujeres por la igualdad. Del mismo modo, el estudio de la brecha entre sexo y género contribuyó a entender el género como una construcción social y, más tarde, la orientación sexual como otro factor comúnmente confundido con el sexo y el género.

### *‘Hay una única manera de ser hombre’*

---

La enseñanza de idiomas ha sido encasillada como una profesión femenina, e incluso, como una profesión gay. Sin embargo, la población que hizo parte de esta investigación incorporó a muchos hombres, tres abiertamente gays. Esto trajo consigo un desafío: explorar cómo nos convertimos en hombres y cómo alteramos o mantenemos una masculinidad hegemónica. Las primeras veces que enseñé *Lenguaje, cultura e identidad*, privilegié una perspectiva de género centrada en las mujeres, lo que podría haber reforzado la idea de que los hombres eran culpables de la desventaja histórica de las mujeres. Me di cuenta entonces de que estaba en una contradicción porque, al mismo tiempo que abogaba por la igualdad de género, estaba ignorando que las ideas socialmente construidas de lo masculino también condicionaban a los hombres.

Algunos estudiantes provenían de pequeños pueblos rurales de Colombia, donde las comunidades todavía transmiten ideas hegemónicas de cómo una mujer y un hombre deben verse, actuar y relacionarse entre sí; en consecuencia, estos estudiantes reproducen inconscientemente estas ideas. Para otros, sus creencias religiosas específicas refuerzan su concepción del género. Para los hombres colombianos, y en general para los hombres latinos, la masculinidad está compuesta por (1) la virilidad que se demuestra a través de la fuerza física y la sexualidad activa; 2) la hombría como equivalente a la responsabilidad y el reconocimiento en la esfera pública, y (3) el rechazo de lo femenino, que implica sospechas sobre un vínculo extendido madre-hijo,

la incapacidad para imponer autoridad y controlar la sexualidad femenina, ser víctima de infidelidad, y ser el miembro 'pasivo' en una relación gay (Viveros, Olavarría & Fuller, 2001).

La deconstrucción de la masculinidad hegemónica resonó con las experiencias de los estudiantes y contribuyó a la identificación de la fuente de los estereotipos de género. Algunos hombres identificaron por qué sus comportamientos o creencias no hegemónicas fueron cuestionadas, y las estudiantes pudieron ver cómo las mujeres de sus familias perpetúan una idea hegemónica de actuar como hombre. Las experiencias de los estudiantes gays promovieron preguntas sobre qué es ser hombre, pero también sobre qué es ser un hombre gay. Estos conocimientos constituyeron un paso inicial para crear conciencia sobre las problemáticas masculinas.

### *'Resaltar la diferencia promueve la desigualdad'*

---

Diseñé el programa de *Lenguaje, Cultura e Identidad* basado los Estudios Culturales. Por tanto, las clases estaban orientadas por marcadores identitarios, es decir, raza, clase, género y orientación sexual, entre otros. Una preocupación que los estudiantes plantearon durante la clase era si quizá estuviésemos promoviendo la desigualdad al centrarnos en las diferencias, aún más si el objetivo más loable era hacer que la diferencia fuera parte de la vida cotidiana. Los estudiantes afirmaron, por ejemplo, que la homosexualidad debería ser parte del espectro de la diversidad humana y que la gente debería verla tan común como cualquier otra orientación sexual. Esta preocupación nos llevó a la política de identidad.

Algunos estudiantes tenían puntos de vista muy progresistas y utópicos de la sociedad en los que la desventaja causada por la diferencia estaba ausente; sin embargo, matizaron sus puntos de vista después de reconocer la opresión histórica de ciertos grupos y comprender cómo esta subyugación creó la necesidad de enfoques diferenciales de clase, raza, género u orientación sexual. Al analizar los objetivos de las diferentes olas del feminismo y al desglosar el acrónimo LGBTQ+, los estudiantes se dieron cuenta de cómo la política de identidad sirve para unir a las personas para exigir derechos de manera efectiva. También se hicieron conscientes de cómo esta mezcla oculta las diferencias y alimenta la idea de que sólo hay una manera de ser hombre, mujer, gay o lesbiana.

La interseccionalidad (Crenshaw, 1989) es una contribución de las feministas negras que explica que la discriminación no proviene de una sola fuente. Por ejemplo, la raza y el género o la clase y la orientación sexual pueden actuar en combinación para poner a una persona en desventaja. Este concepto fue útil para reconocer las desventajas creadas por la matriz de dominación (Collins, 2000) compuesta por género, raza, clase, edad y orientación sexual. También puso de relieve la necesidad de reconocer las diferencias en la política de identidad. Este concepto podría ayudar a los estudiantes a entender que en Colombia las combinaciones de raza, género, clase y orientación sexual han sido factores influyentes en diferentes tipos de violencia contra las mujeres.

## Nuevas posibilidades de aprendizaje sobre géneros y sexualidades

Recientemente, una senadora de un partido de derecha colombiano criticó una campaña de una institución estatal de bienestar infantil para enseñar a los padres y a los niños que los colores y los juguetes no tienen género. Del mismo modo, durante las negociaciones de paz, este partido de derecha desaprobó el enfoque diferencial de género incluido en el acuerdo. Para los colombianos, no es desconocido que los grupos conservadores han propagado un pánico moral denominado ‘ideología de género’, difundido por los medios de comunicación y los grupos religiosos. La incertidumbre radica, sin embargo, en si existe tal construcción teórica; en consecuencia, desarmar esta formación discursiva y revelar cómo los políticos la capitalizan para su beneficio podría ser una línea de investigación.

Educar sobre la diversidad sexual en las escuelas es difícil, ya que ésta se percibe como un tema privado. A pesar de que organizaciones para la promoción de los derechos de la población LGBTQ+, como Colombia Diversa, tienen muchas publicaciones didácticas, Sanabria-León (2016) afirma que ha sido difícil para las escuelas incluir este tema en sus currículos. También indica que, aunque los maestros están dispuestos a abordar la diversidad sexual en las escuelas, requieren la ayuda de los padres y los medios de comunicación para promover una educación sexual más positiva. Colombia ha comenzado a desarrollar una política pública diferencial para la comunidad LGBTQ+; no obstante, las acciones prácticas en educación han sido escasas. Este es un nicho por explorar.

Durante las clases de *Lenguaje, Cultura e Identidad*, algunos de los estudiantes gays parecían siempre ‘estar ondeando la bandera gay’, quiero decir con esto que, para estos estudiantes, su identidad sexual prevalecía y, como resultado, todos los demás aspectos de su vida estaban incondicionalmente vinculados a ser gay, invisibilizando todas sus otras identidades y transmitiendo una nueva identidad gay esencializada. Algunos de estos estudiantes parecían actuar papeles predeterminados con el fin de pertenecer a una categoría gay. Un interés de investigación radica en entender la forma en que la homonormatividad (Duggan, 2002) influye en la construcción de identidades de jóvenes gays y cómo son socializados en las comunidades gay. Otra línea de investigación aborda cómo la raza, la clase, la edad y el género influyen en la configuración de una identidad gay, lo que implica tomar una perspectiva interseccional para el estudio de la orientación sexual.

## Bibliografía

- Chisholm, M. (2015). Developing counter-hegemonic pedagogy in adult & higher education. *Adult Education Research Conference Proceedings*.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139–168.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233.
- Duggan, L. (2002). *The incredible shrinking public: Sexual politics and the decline of democracy*. Beacon Press
- hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Nueva York: Routledge. <http://newprairiepress.org/aerc/2015/papers/12>
- Mehta, A. (2019). Teaching Gender, Race, Sexuality: Reflections on Feminist Pedagogy. *Kohl: A journal for body and gender research*, 5(1), 24 – 30. <https://kohljournal.press/reflections-feminist-pedagogy>
- Monsalve, M. (2017, October 14). La ciencia también malinterpretó a las mujeres. *El Espectador*. Tomado de <https://www.elespectador.com/noticias/ciencia/la-ciencia-tambien-malinterpreto-las-mujeres-articulo-718133>



- Sanabria-León, G. (2016). La educación intercultural en América Latina y el Caribe como medio para la inclusión en la escuela: estudio de caso en establecimientos educativos en la ciudad de Bogotá, Colombia. En J.A. Gómez (Comp.). *Educación, sociedad e interculturalidad: Diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina*. Universidad Santo Tomás.
- Santos-Velásquez, L. (2009). *Masculino y femenino en la intersección entre el psicoanálisis y los estudios de género*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas.
- Solórzano, D., & Yosso, T. (2002). Critical race methodology: Counter-story telling as an analytical framework for education. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23-44.
- Téllez, V. (2013, September 23). Una ciudad de machos. El Espectador. Tomado de <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/una-ciudad-de-machos-articulo-448046>
- Viveros, M., Olavarría, J. & Fuller, N. (2001). *Hombres e identidades de género*. Universidad Nacional de Colombia.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50.