



# TEXTOS Y PRÁCTICAS DE *genero*

Gabriela Castellanos Llanos  
compiladora



LA MANZANA DE LA DISCORDIA. 4  
Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad

# TEXTOS Y PRÁCTICAS DE GÉNERO



La manzana de la discordia  
Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad

# **TEXTOS Y PRÁCTICAS DE GÉNERO**

**Gabriela Castellanos Llanos, compiladora**

## TEXTOS Y PRÁCTICAS DE GÉNERO

ISBN: 958-670-322-3

Primera edición: marzo, 2004

✉ Gabriela Castellanos, Manzana de la Discordia Editores,  
en coedición con Centro de Estudios de Género, Mujer y  
Sociedad, Universidad del Valle.

Editorial LA MANZANA DE LA DISCORDIA

A.A. 26002, Cali

E- Mail: [gcastellanos@cmcali.net.co](mailto:gcastellanos@cmcali.net.co)

Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad

Universidad del Valle

Ed. Tulio Ramírez, oficina 2007

Meléndez, Cali

E- Mail: [egenero@mafalda.univalle.edu.co](mailto:egenero@mafalda.univalle.edu.co)

Diagramación: Unidad de Artes Gráficas - Facultad de  
Humanidades de la Universidad del Valle

Diseño de carátula: Andrés Téllez - Dejavú Studio

Ilustración de carátula: "Novias" de Marc Chagall

Este material no puede ser reproducido total ni parcialmente,  
por ningún medio, sin el permiso por escrito de la titular del  
Copyright

*Impreso en Colombia*

Santiago de Cali, marzo de 2004

# CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> <i>Gabriela Castellanos Llanos</i>	7
<b>LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES Y LAS NUEVAS CONCEPCIONES DE LAS IDENTIDADES: IGUALDAD, DIFERENCIA Y PERFORMATIVIDAD</b> <i>Gabriela Castellanos Llanos</i>	13
<b>DELITOS SEXUALES Y CONDICIÓN FEMENINA EN LOS CANTONES DE CALI Y PALMIRA, 1850 – 1860</b> <i>Gilma Alicia Betancourt M.</i>	39
<b>RETOS DE LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: HACIA EL NUEVO MILENIO</b> <i>Martha Cecilia Londoño López</i>	83
<b>INTRODUCIENDO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL MODELO PEDAGÓGICO EMERGENTE DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE TRES EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEL SECTOR RURAL COLOMBIANO</b> <i>Miryam Zúñiga E.</i>	129
<b>CON CHIRIMÍAS, LANAS Y MEDICINAS: HOMBRES Y MUJERES INDÍGENAS REINVENTANDO EL CABILDO EN LA CIUDAD</b> <i>Nancy Motta González</i>	155
<b>CALLE LUNA, CALLE SOL: LAS MUJERES Y LAS BANDAS EN RELATOS DE HOMBRES</b> <i>Diana Britto</i>	197

## INTRODUCCIÓN

En el presente volumen, divulgamos nuevamente la labor investigativa del equipo de profesoras del Centro de Estudio de Género, Mujer y Sociedad. Los artículos aquí recogidos giran en torno a las dimensiones políticas, ya sea públicas o privadas (y con frecuencia tanto lo uno como lo otro) de textos escritos u orales y prácticas socioculturales de género. Es decir, textos vistos desde la dimensión de las relaciones y diferencias entre hombres y mujeres, con especial atención a las relaciones de poder. Estas relaciones no siempre son entre seres concretos, de carne y hueso, pues con frecuencia se hace pertinente tomar en cuenta las relaciones socioculturales de tipo discursivo a nivel simbólico.

Dentro de la actual tendencia a la *multidisciplinariedad*, los trabajos que aquí presentamos emplean métodos y concepciones emanados de disciplinas tales como la filosofía, la historia, la ciencia política, la pedagogía y la antropología. Al mismo tiempo, en ellos se evidencia la tendencia aún más compleja a la *interdisciplinariedad*, por cuanto en cada uno de ellos se ponen en interacción y en diálogo metodologías provenientes de disciplinas diversas. Así, en el trabajo sobre derechos humanos se integran concepciones filosóficas y lingüísticas; en el artículo sobre delitos sexuales entran en conjunción la historia y el análisis textual; en el trabajo sobre retos educativos se hace intervenir el análisis político

del contexto jurídico en la reflexión sobre la educación; en el que versa sobre la incorporación de la perspectiva de género a un modelo pedagógico se conjugan la pedagogía y concepciones sociológicas como la pluriculturalidad; en el trabajo sobre la reetnización de pueblos indios urbanos se combinan la antropología y la geografía; y finalmente, en el estudio sobre la imagen de las mujeres en el discurso de hombres pertenecientes a bandas urbanas se emplea el análisis de textos para un análisis político sobre empoderamiento y ciudadanía.

El libro se inicia con el trabajo de Gabriela Castellanos. “Los derechos humanos de las mujeres y las nuevas concepciones de las identidades: igualdad, diferencia y performatividad”. En él, se presenta una investigación en el campo de la filosofía política sobre la justificación y las implicaciones filosóficas del concepto “derechos humanos de las mujeres”. Se parte de un debate sobre el concepto de sujeto humano implícito en el origen de los derechos humanos, y se presenta una concepción alternativa de lo humano, alejada del esencialismo que subyacía a este concepto en la época de la Ilustración y de la Revolución francesa. En el desarrollo del trabajo se trae a colación una polémica sobre ciertas posiciones básicas de los feminismos de la igualdad y de la diferencia, por su relevancia para el tema, y se plantean algunos avances para el debate sobre los derechos humanos a partir de los aportes de teorías contemporáneas sobre el papel de los discursos en la formación de la identidad. Se hace énfasis en el concepto de “performatividad”, acuñado y desarrollado por Judith Butler, y sus implicaciones para un nuevo concepto de lo humano, y finalmente se elaboran algunas reflexiones sobre conceptos básicos de los feminismos en relación con la defensa de los derechos humanos de las mujeres.

En “Delitos sexuales y condición femenina en los cantones de Cali y Palmira. 1850–1860”, Gilma Alicia Betancourt nos presenta un estudio sobre un tipo de vulneración de los derechos humanos

de las mujeres. Se trata del tercero de una serie de artículos emanados de su tesis para la Maestría en Historia Andina de la Universidad del Valle, tesis cuyo propósito era indagar sobre los tipos de violencia a las que estuvieron expuestas las mujeres de Cali entre 1850 y 1860, sobre las actitudes masculinas frente a esta violencia, y sobre las reacciones y las consecuencias, tanto legales como de índole sociocultural, para la sociedad en su conjunto. El presente trabajo se centra en el análisis de casos concretos de un tipo específico de delitos, aquel que tiene que ver con la violencia sexual, incluyendo la violación, el rapto, y el conato o intento de violación. El análisis de género realizado demuestra cómo la violación con frecuencia se constituye en un arma empleada contra el adversario político. La violación dentro del patriarcado se emplea como forma de sanción social y política, al mancillar y vejar, no sólo a la víctima, sino también a la familia, minando también la unidad del grupo.

“Retos de la educación con perspectiva de género: hacia el nuevo milenio”, artículo de Martha Cecilia Londoño, reflexiona sobre un proceso social de gran importancia para lograr la equidad y la democracia: la educación con perspectiva de género. Ésta posibilitará la construcción de sujetos femeninos y masculinos capaces de participar plenamente en la vida económica, social, política y cultural de la sociedad. La tesis del artículo es que sólo así lograremos una sociedad democrática, participativa y pluralista, donde todos los sujetos, mujeres y hombres, sin ninguna discriminación, ejerzan su ciudadanía y sean protagonistas y artífices de un proyecto político y social democrático y en paz. El artículo invita a la reflexión y a la acción para convertir esta utopía en realidad, partiendo de una revisión de algunos aspectos del contexto jurídico-político nacional e internacional como base para incorporar la perspectiva de género en la educación. Se examinan algunos tratados internacionales, así como las plataformas de acción de conferencias mundiales, y finalmente las políticas públicas

y las leyes colombianas. Por último, se plantean los retos y las implicaciones de la incorporación de la perspectiva de género en la educación.

El artículo "Introduciendo la perspectiva de género en el modelo pedagógico emergente del proceso de integración de tres experiencias educativas del sector rural colombiano", de Miryan Zúñiga, nos brinda sus reflexiones en torno a un trabajo realizado en conjunción con la pedagoga Julia Mora, con el auspicio de UNICEF, la OPS y la Fundación Volvamos a la Gente. Las dos investigadoras descubrieron las consistencias de las concepciones subyacentes en tres modelos de escuela: la Escuela Nueva, la Escuela Amiga, y la Escuela Saludable, y plantearon un modelo pedagógico que integra las concepciones y las prácticas más acertadas de los tres modelos. En el artículo aquí recogido, Zúñiga descubre las carencias en los tres tipos de escuela de un trabajo deliberado que permita integrar la perspectiva de género en el currículo, en los procesos pedagógicos, en los textos y materiales educativos, en las relaciones escolares, y en la evaluación. A partir de esta reflexión, se plantea la necesidad de utilizar tanto la perspectiva de género, como la perspectiva de la pluriculturalidad en la construcción de un modelo pedagógico nuevo que integre las tres experiencias.

El trabajo de Nancy Motta, "Con chirimías, lanas y medicinas: hombres y mujeres indígenas reinventando el cabildo en la ciudad" presenta a la vez una etnografía de los pueblos indios urbanos yanaconas, ingas y quichuas runa puna en la ciudad de Cali, y un análisis político del proceso de reetnización que los lleva a constituirse en cabildos. Se trata de una concepción novedosa de la etnicidad, basada, ya no en la continuidad histórica de una tradición cultural, sino en la necesidad política de reconstruir un sentido de pertenencia a la etnia, sentido que por diversas razones había caído en estado de latencia. La descripción etnográfica toma en cuenta las diferencias socioculturales entre hombres y mujeres

de estas etnias y sus modos de vivir en la ciudad. Se presta especial atención a la manera en que las mujeres habitan y utilizan el espacio urbano, y la construcción simbólica de sus espacios de trabajo en relación con sus actividades y con los sitios donde residen. La autora plantea cuestiones importantes para futuros estudios, incluyendo las diferencias entre hombre y mujeres en la capacidad de acceso a los bienes, a las decisiones y al control de los recursos disponibles.

Finalmente, en “Calle Luna, Calle Sol: Las mujeres y las bandas en relatos de hombres”, de Diana Britto, encontramos una indagación sobre las imágenes que tienen sobre las mujeres los jóvenes de pandillas populares en el Distrito de Aguablanca. El trabajo se basa en el análisis de los testimonios de estos jóvenes, y permite una clasificación de los tipos de mujeres, según la ideología de la banda. Este análisis va más allá de la realidad sociocultural, para preguntarse sobre la posibilidad de que estos jóvenes, y/o las mujeres a quienes ellos se refieren, se empoderen políticamente y puedan asumir su ciudadanía y convertirse en interlocutores del Estado.



## **LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES Y LAS NUEVAS CONCEPCIONES DE LAS IDENTIDADES: IGUALDAD, DIFERENCIA Y PERFORMATIVIDAD**

¿Por qué, se preguntan algunos y algunas, añadir “de las mujeres” a la frase “derechos humanos”? ¿Acaso no son ellas humanas? En el mejor de los casos, piensan otras personas, el término es una redundancia, y en el peor, una tendencia perversa a particularizar, allí donde aparentemente debería reinar lo general, lo neutro. Sin embargo, la frase de nuestro título nos remite al meollo de una cuestión trascendental, desde un punto de vista tanto histórico como filosófico. En este artículo, me propongo presentar una reflexión sobre la justificación y las implicaciones filosóficas del concepto “derechos humanos de las mujeres”, trayendo a colación una polémica sobre ciertas posiciones básicas de los feminismos de la igualdad y de la diferencia, y planteando algunos avances para el debate sobre los derechos humanos a partir de los aportes de teorías contemporáneas sobre el papel de los discursos en la formación de la identidad.

En primer lugar, haremos un brevísimo recuento histórico sobre nuestro tema central. Si hoy se habla de los derechos humanos, en vez de referirse a “los derechos del hombre” como se hacía desde la Revolución Francesa, fue gracias a la labor de varias feministas.

Ya en 1791, Olympia des Gouges había contestado la “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano”, proclamada por la Asamblea Nacional de Francia en 1789, con su propia “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana”, acto por el cual terminaría pagando con su vida. Desde entonces, como lo ha dicho Claudia Servan-Schreiber, “la exclusión de las mujeres ha sido parte integral de la filosofía política de Francia”.<sup>1</sup> Por supuesto, lo mismo podría decirse del resto de las naciones occidentales.

Al terminar la Segunda Guerra Mundial, Eleanor Roosevelt insistió durante el proceso de elaboración de la Declaración de Derechos Universales de las Naciones Unidas, en que se hablara de derechos “humanos” en vez usar la frase ambigua, derechos “del hombre”. Esta frase tradicional permitía confundir la humanidad con la virilidad, como ha sido tradición desde la Grecia Antigua. El objetivo del cambio de término era lograr que se incluyera a las mujeres también en la conquista de los derechos universales. Desafortunadamente, la costumbre de ver a las mujeres como seres humanos de segunda categoría no muere tan fácilmente. A pesar de la nueva frase, durante muchas décadas los derechos de las mujeres siguieron siendo casi siempre ignorados.

Después de una larga lucha, en el siglo que acaba de concluir las mujeres conquistaron el voto, y a partir de ese momento se ha avanzado innegablemente en la conquista de sus derechos políticos, aunque aún están lejos de haberlos alcanzado plenamente. Recordemos que hoy, en el nuevo milenio, en la inmensa mayoría de los países del planeta las mujeres siguen teniendo una participación muy inferior al porcentaje femenino de la población en los cargos políticos de nivel decisorio. Además, como nos lo dicen Julie Peters y Andrea Volper, por más que las mujeres tengan sus derechos laborales reconocidos por la ley, en la mayor parte

---

<sup>1</sup> Claudia Servan-Schreiber, *Au pouvoir citoyennes!*, 1993. Citado en Joan Wallach Scott, *Only Paradoxes to Offer. French Feminists and the Rights of Man*. Cambridge: Harvard University Press, 1996, p. 2.

de las culturas las mujeres trabajadoras se ven encerradas en un ghetto moral, al ser excluidas de muchos trabajos que no sean los tradicionalmente femeninos, ser remuneradas en niveles inferiores que los de los hombres, y además verse forzadas a trabajar tanto fuera como dentro del hogar, en una doble jornada extenuante.<sup>2</sup> Además, los derechos sexuales y reproductivos no incumben de la misma manera a hombres que a mujeres, pues “por más que para los hombres sea importante la libertad reproductiva, sus vidas no se ven amenazadas por la carencia de esta libertad, mientras que para las mujeres que viven en áreas de alta mortalidad materna, la libertad reproductiva plena puede significar la diferencia entre la vida y la muerte”.<sup>3</sup>

Por otra parte, hay toda una gama de crímenes en cuya consideración es imprescindible tomar en cuenta las diferencias de género, ya sea porque las mujeres son víctimas de ellos con mucha mayor frecuencia, o porque la manera como se imparte justicia habitualmente deja a las mujeres desprotegidas. En efecto, en los crímenes que tienen que ver con la sexualidad, aunque los hombres pueden llegar a ser víctimas de ellos, lo son en proporciones muy inferiores a la incidencia que encontramos para las mujeres. Además, las personas encargadas de tramitar judicialmente las acusaciones con frecuencia tienen tantos prejuicios sexistas, que para las mujeres víctimas y denunciantes, el proceso judicial puede ser igual o inclusive más doloroso que la misma agresión sufrida.

Por todo lo anterior, si bien a la justicia se la representa ciega, la ceguera ante la diferencia entre hombres y mujeres, que es teóricamente la actitud que conducirá a la eliminación de la discriminación, sólo conduce, en la mayoría de los casos, a reforzar las jerarquías establecidas por milenios. El tratamiento que

---

<sup>2</sup> “Introduction.” Julie Peters, Andrea Volpers, (eds.) **Women’s Rights, Human Rights**. New York: Routledge, 1995.

<sup>3</sup> *Ibid.*

usualmente se da a los derechos humanos no permite remediar estas inequidades; de nuevo, en las palabras de Peters y Volper. "Los criterios tradicionales de derechos humanos categorizan las vulneraciones de maneras que excluyen a las mujeres, omitiendo aspectos críticos".<sup>4</sup> Por eso hoy las mujeres exigen que se tome en cuenta la especificidad de sus derechos, "que se transformen las políticas globales en áreas como el desarrollo y los derechos humanos, de modo que puedan incorporar y responder a asuntos que tienen que ver con la vida de las mujeres".<sup>5</sup> En otras palabras, se ha vuelto definitivamente inaceptable que se despache la cuestión de los derechos humanos con referencias a lo humano "genérico" (es decir, en términos del "género humano") y neutro.

Esto nos trae a un problema filosófico central. En el sentido más profundo, el derecho más básico de toda persona es a que se le reconozca su humanidad. Este es el derecho fundamental y principio de todos los otros derechos. De allí emanan todos los derechos particulares: a la vida, a la libertad de palabra, a la libre elección, a la privacidad, para nombrar sólo unos pocos. Efectivamente, los derechos humanos sólo merecerán el nombre cuando todas las personas, incluidas las mujeres, sean reconocidas como plenamente humanas. Sin embargo, como veremos, tal reconocimiento tendrá que ir mucho más allá de lo jurídico, e incluso, más allá del ejercicio de la política, en el concepto tradicional de este término.

El término "humanidad", por otro lado, no debe entenderse en un sentido esencialista, como si existiera una única "naturaleza humana" (sobre esto hablaremos de nuevo más adelante), de la cual emana la "ley natural". Curiosamente, el significado de estos términos es algo que han definido siempre precisamente quienes

---

<sup>4</sup> *Ibíd.*

<sup>5</sup> Charlotte Bunch, "Transforming Human Rights from a Feminist Perspective". IN: Julie Peters, Andrea Volpers, (eds.) **Women's Rights, Human Rights**. New York: Routledge, 1995.

están en el poder. Estos conceptos, que universalizan lo particular, han sido utilizados tradicionalmente por las autoridades de distintas religiones para convertir en norma universal lo que una cultura particular, y generalmente una élite dentro de esa cultura, ha considerado la naturaleza y la conducta humana más correcta o más deseable. Así, a menudo aquello que conviene para los intereses del grupo dominante dentro de una cultura se convierte en la descripción de lo que supuestamente es lo ético, y a su vez, esta norma ética pasa a considerarse como una emanación de lo “naturalmente humano”. Toda desviación de esta norma y de esta “naturaleza”, aparece entonces como una manifestación de una humanidad disminuida, cuando no francamente aberrante.

Dentro de esta lógica, en las tradiciones ético-religiosa y filosófica occidentales, lo masculino aparece como el prototipo de lo humano, y lo femenino se convierte en un caso especial. La humanidad de las mujeres, en el relato del Génesis, es apenas una derivación de la “verdadera” humanidad, que es la de los hombres. Por eso, en el “orden natural de las cosas”, el varón existe para gloria de Dios, mientras que la mujer sólo puede alcanzar a Dios a través del servicio al varón. En las palabras de John Milton, en el **Paraíso perdido**, “él [léase Adán] para Dios, ella [léase Eva], para el Dios que hay en él”.

Pasando de la religión a la filosofía, en el racionalismo Kantiano podemos ver las huellas que ha dejado esta tendencia masculinista de la tradición judeo-cristiana. Por ello, al hablar del “hombre” (supuestamente un término que nos remite a todos los seres humanos, tanto los varones como las hembras de la especie), Kant recalca la libertad, la racionalidad, la autonomía, la “mayoría de edad moral”, como capacidad de elección y de auto-determinación. Sin embargo, cuando en **Observaciones acerca de lo bello y lo sublime** Kant contrasta lo femenino y lo masculino, para el varón se abre toda la gama de posibilidades, de ámbitos para la acción, de formas de expresión y de pensamiento. Para ellos son el gobierno y las leyes,

así como el cultivo de la ciencia, de la filosofía, de la poesía. En cambio para la mujer hay un único destino: el servicio a los otros. Por esta razón, la educación que deben recibir las mujeres no puede ser sino un refinamiento de la sensibilidad y “el estudio de lo humano, y entre lo humano, del hombre”.<sup>6</sup> El varón puede dedicarse a regir a la sociedad, o a observar el universo, y dentro de él dirigir su mirada ya sea a la materia, a la vida, al pensamiento, al ritmo matemático o musical de las órbitas, o a la armonía y el conflicto infinitesimal de las células. La hembra sólo puede estudiar el reducido mundo de su propia especie, y en especial, concentrarse en admirar la grandeza viril.

Lo curioso de estas restricciones es que se presentan como naturales, y sin embargo se despliega una gran insistencia en que se eduque a las mujeres para ceñirse a ellas. La misma vigilancia hacia las mujeres que se espera de los educadores del siglo XVIII, el esmero que recomendaba Rousseau, por ejemplo, para evitar que las mujeres se salieran de los límites que “por naturaleza” les correspondían, es evidencia de que estas barreras no son una expresión de la supuesta esencia femenina. Como observaba Mary Wollstonecraft,<sup>7</sup> si fuera natural que las mujeres se circunscribieran al cuidado de la familia como única ocupación, ¿no sería éste su comportamiento espontáneo? Si es necesario fomentar tan deliberadamente este destino para las mujeres, y cuidar tanto de que no se aparten de este derrotero, podemos concluir que no hay nada que las predestine para él ni en la naturaleza, ni en la constitución ni en el temperamento de ellas.

---

<sup>6</sup> Emanuel Kant. **Prolegómenos a toda metafísica del porvenir. Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime.** México: Editorial Porrúa, 1978, p. 148.

<sup>7</sup> Véase la obra clásica del feminismo, y la más importante de Mary Wollstonecraft. **Vindicación de los derechos de la mujer**, escrita en 1792.

Es evidente que hoy, en el tercer milenio de la era cristiana, el mundo se ha abierto mucho más para las mujeres de lo que era posible hace tres siglos. Y sin embargo, aún prima esta visión de cuál es la provincia natural de las mujeres. Desde la escuela primaria, las mujeres hoy en Colombia continúan siendo ciudadanas de segunda categoría: los niños y los jóvenes son los interlocutores por antonomasia de los maestros y de las maestras, mientras que las niñas se convierten, por lo general, más en espectadoras que en protagonistas en el salón de clases, así como en la educación física y en las actividades extra-curriculares; además, usualmente no se espera de ellas que se destaquen en el estudio de las ciencias “duras” o de las matemáticas: esta expectativa, o falta de ella, se convierte finalmente en una profecía que se cumple a sí misma.<sup>8</sup> Ya en la Universidad, las ciencias sociales y las humanidades son las carreras consideradas “naturales” para la mayoría de ellas; además, al estudiarlas, se espera que ellas repitan el discurso de los grandes varones pensadores. Aún en las escuelas de países aparentemente más progresistas que Colombia, como Finlandia y Gran Bretaña, sigue siendo la norma que las niñas sean consideradas más dóciles y aconductadas, mientras se ve a los varones como tendientes a la transgresión y a la rebeldía, actitudes que a su vez se convierten en la base para la creatividad, el ejercicio de la imaginación y la inspiración. En estos medios escolares, en últimas, “el macho es visto como el ser humano universal”.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Para un estudio de las conductas escolares abiertas y encubiertas mediante las cuales se educa a los varones para el protagonismo y a las niñas para la invisibilización, véase Ángela María Estrada. “Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórica metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela”. Revista *Nómadas* No. 14, Bogotá, Universidad Central, Abril 2001.

<sup>9</sup> Janet Holland, Tuula Gordon y Elina Lahema, “Mapeando y el género y la ciudadanía en las escuelas”. Revista *Nómadas* No. 14, Bogotá, Universidad Central, Abril 2001, p. 29.

Podemos concluir, entonces que necesitamos, no sólo una concepción de los derechos humanos que tome en cuenta las realidades socioculturales específicas de las mujeres, sino, además, que se aparte de la visión tradicional de lo humano como natural, innato, intrínseco a una supuesta esencia humana universal, que se supone válida para todos y todas, pero que de hecho está basada en la exclusión y en la generalización de las características de la clase, etnia y sexo dominantes. Desde una perspectiva crítica, por el contrario, lo humano puede ser visto como diverso, precisamente porque es una especie de diálogo entre naturaleza y cultura, entre el mundo físico y el mundo social y cultural. La ilusión racionalista de la Ilustración de que el ser humano tiene una esencia universal, vista además en términos de la racionalidad abstracta y universalizante del sujeto conocedor y pensante, ha sido puesta en cuestión a partir de posiciones muy variadas, desde la filosofía post-estructuralista hasta la lingüística bajtiniana.<sup>10</sup> Se reconoce así que lo humano abarca muchas posiciones culturales, y que con ellas se asocian maneras distintas de abordar el conocimiento, distintos tipos de discursos.

Algunas filósofas, como Judith Butler, han cuestionado no sólo la categoría "sujeto" sino la misma categoría "mujer". Este tipo de cuestionamiento tiene antecedentes en los planteamientos de autores como Lacan, y de algunas feministas post-estructuralistas como Julia Kristeva,<sup>11</sup> pero la crítica de Butler es novedosa, pues

---

<sup>10</sup> Para una discusión más extensa de las críticas a la visión del ser humano como sujeto racional, unitario, transparente, véase Gabriela Castellanos y Simone Accorsi, "Introducción. Nuevas concepciones de la subjetividad como trasfondo teórico de los estudios de género." En: **Sujetos femeninos y masculinos**. Cali: Centro de Estudios de Género, Universidad del Valle, 2001.

<sup>11</sup> Sobre este tema de la existencia o no de la mujer a partir de la literatura post-estructuralista, véase Gabriela Castellanos, "¿Existe la mujer? Género, lenguaje y cultura", en Arango, León et al. eds. **Género e**

no se basa en el post-estructuralismo, que conservó de Saussure la vinculación de la significación sólo a las estructuras abstractas. Por otra parte, tampoco se limita a la ya vieja crítica que hicieron las feministas chicanas, negras y lesbianas al feminismo de los 70 en Estados Unidos, por la presuposición que hacía el “feminismo de la segunda ola” de que existía una “experiencia femenina” igual en todas las mujeres; las feministas de grupos discriminados señalaron, con toda justicia, que el feminismo de la década de los 70 desconocía las diferencias de etnia, raza, y orientación sexual. Butler trasciende esta crítica basada en las diferencias entre las mujeres, y cuestiona la categoría misma de “mujer” partiendo de los planteamientos de Foucault sobre la construcción histórica de categorías y discursos.

La autora sostiene que “los sistemas jurídicos del poder” no sólo regulan la vida política, sino que además llegan a formar, definir y reproducir determinados tipos de sujeto. Lo interesante es que “la formación jurídica del lenguaje y la política que presenta a las mujeres como ‘sujetos’ del feminismo”<sup>12</sup> puede llevar a caer en el mismo peligro. Los conceptos “mujer” o “feminista” se constituyen discursivamente dentro del mismo “sistema político que supuestamente facilita su emancipación. Esto se vuelve políticamente problemático si se demuestra que ese sistema produce sujetos ‘generizados’ a lo largo de un eje de dominación.” En otras palabras, la misma identidad de mujer, y/o de feminista,

---

**identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino.** Bogotá: Tercer Mundo/Uniandes/ U. Nacional, 1995.

<sup>12</sup> Judith Butler. **Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity.** New York: Routledge, 1990. (Existe una traducción al castellano, de la Universidad Nacional Autónoma de México (2001), titulada *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*). (En este artículo se usa la edición original inglesa; las traducciones son mías. De aquí en adelante las referencias se darán en el texto mismo).

puede contener ya los gérmenes de la dominación. Por este motivo, si el feminismo apela de manera poco crítica al sistema para lograr la emancipación de las mujeres, se estará derrotando a sí mismo, pues sólo logrará reproducir una modalidad nueva de lo mismo que combate.

Nótese que esta advertencia es igualmente pertinente para el feminismo de la igualdad que para el de la diferencia. Algunas de las auto-proclamadas feministas de la diferencia, como Victoria Sendón de León, plantean y critican una propensión en “las feministas de la igualdad” a copiar, reproducir y reforzar los modelos patriarcales del Estado. Así, por ejemplo, en un artículo muy divertido y desenfadado, pero desafortunadamente a veces también excesivamente *light* y simplista, Sendón resume dos modos de hacer política: el de las feministas de la diferencia, bohemias, ácratas, amantes de lo lúdico y del vino, y con quienes se identifica, y el de las de la igualdad, severas, ortodoxas, aburridas, ratones de biblioteca, quienes, según esta autora “sueñan con el espejismo” de la “política masculina: la revolución de las grandes masas”. Mientras que las feministas de la igualdad esperan “la tierra prometida”, las de la igualdad “sueñan voluptuosamente con un paraíso perdido”.<sup>13</sup> Dejando de lado el aspecto caricaturesco de estas caracterizaciones, señalemos que, a partir de los planteamientos de Butler, tanto la identidad de las laboriosas “de la igualdad” como la de las soñadoras “de la diferencia” están construidas dentro del mismo orden jurídico. Evidentemente, la tendencia de algunas feministas de la igualdad (no todas, pues las generalizaciones que tan alegremente hace Sendón caen francamente en los estereotipos) a fomentar la participación en el

---

<sup>13</sup> Victoria Sendón de León. “El feminismo de la diferencia: Un ejercicio de resistencia práctica, epistemológica y política”. **En otras palabras**, No. 11. Universidad Nacional, Bogotá, julio-diciembre de 2002. (De aquí en adelante las referencias a este artículo se darán en el texto, marcadas con FD y el número de página).

mundo político tradicional sin intentar transformarlo, es desacertada. Pero la tendencia de algunas feministas de la diferencia (de nuevo, no todas, ni siempre) a postular un modelo de femineidad innato y universal, es igualmente desafortunada. (Reconozcamos, de pasada, que ambos feminismos han hecho también grandes aportes al pensamiento feminista. Sin embargo, no puedo abordar en los límites de este trabajo una discusión a fondo de sus méritos y sus desaciertos; tal tema quedará para un escrito futuro). Por otra parte, ambas tendencias contienen planteamientos sobre el sujeto, que pueden ser revaluados, siguiendo los planteamientos de Foucault sobre la formación de la subjetividad.

Al hablar de "formación jurídica", nos dice Butler, Foucault se refiere a un sujeto que se constituye **ante la ley**, pero que también se supone formado **antes de la ley**, como si existiera previamente a la ley, cuando en realidad se construye **debido a la ley**, o **con ocasión de la ley**. Por eso ese sujeto es una base ficticia que permite reclamar legitimidad. A esta ficción Butler le llama "fábula fundacionalista", o sea la base (foundation) para pensar el sujeto, que a la vez es un comienzo histórico del sujeto (fundación o foundation), aunque esta historicidad es precisamente lo que se oculta. En otras palabras, el sujeto, que es histórico, se supone innato, natural, pre-existente a la cultura y a los discursos que, en realidad, le dieron forma.

Efectivamente, muchas feministas de la diferencia, aún las más sesudas teóricas como Mary Daly, Carol Gilligan, o Adrienne Rich, muy alejadas del retrato bohemio dibujado por Sendón, tienden a postular una naturaleza femenina, una sexualidad innata. Sendón no se escapa a esta tendencia, y nos dice:

*Las feministas de la diferencia nunca hemos deseado una igualdad que aniquile nuestra diferencia sexual, ni un Sujeto universal que consagre el modelo masculino de ser, de ser libre, de trascenderse y de otros idealismos*

*que no son más que huidas hacia delante por el miedo a la propia naturaleza. En definitiva, el rechazo varonil a la materia que nos enraiza y nos hace verdaderamente humanas. ¿Igualdad a costa de negar nuestra diferencia, nuestra naturaleza, nuestra realidad más real? ¡Qué dislate! (FD, p. 18)*

Y de nuevo, en la página siguiente, insiste:

*Las diferencias entre los sexos existen. La investigación genética, hormonal, cerebral y psicológica nos lo está demostrando cada día. Pero claro, estas diferencias están enraizadas en la naturaleza y la naturaleza significa, en la jerga hegeliana, sartriana-bouveriana, el 'en-sí', algo a superar y trascender por la libertad del sujeto en el 'para-sí'. Me recuerda demasiado al mandamiento bíblico de "¡dominad la tierra!" Doblegar la naturaleza, trascenderla, explotarla y después renegar de ella. Sospechoso camino, vive Dios". (FD, p. 19)*

En estos párrafos Sendón parece estar usando el término naturaleza en el doble sentido de esencia de un ser y de "el mundo natural", el conjunto de seres que componen el universo físico. En lo que atañe a la primera de estas dos acepciones, la posición de Butler ni emprende el camino de "doblegar la naturaleza" que Sendón atribuye a las feministas de la igualdad, ni, por el contrario, la reivindica y la ensalza, como hace Sendón misma, sino que descubre en el concepto de la "naturaleza", tanto la humana como la femenina, una "ficción discursiva". Se presupone, con base en esta ficción, en esta fábula, que las personas pre-existen a un orden social, perteneciendo a un estado de naturaleza donde el sujeto está ya ontológicamente presente. El reconocer esta idea como una ficción, implica renunciar a la ilusión de definir la categoría "mujer" como un sujeto coherente y estable, con lo cual se "regulan y reifican las relaciones de género". Además, continúa

Butler, implica renunciar a esa estabilidad y coherencia que se basa en la imposición de una matriz heterosexual a la identidad femenina.

Por una parte, con la definición misma de la categoría de género, ya comienza a resquebrajarse el sujeto. Al introducir la distinción entre sexo y género, se advierte que la formación y desarrollo cultural del sentido de la diferencia sexual en cada cultura ya cuestiona la supuesta universalidad de la naturaleza femenina. Al principio, la definición de género asignó lo biológico, universal e invariable al sexo y lo contingente, particular y variable al género. Pero la distinción sexo/ género “sugiere una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente contruidos”. Si tomamos en serio esta distinción, llegamos a ver que lo que consideramos biológico, la forma como entendemos lo anatómico y lo fisiológico, son en sí construcciones culturales. Según Butler “no debe concebirse el género como la mera inscripción cultural de significado sobre un sexo pre-establecido (un concepto jurídico); el género debe también designar el mismo aparato de producción por medio del cual se establecen los sexos. Como resultado, el género no es a la cultura como el sexo es a la naturaleza: el género es también el medio discursivo/ cultural por medio del cual se produce una “naturaleza sexuada” o un “sexo natural” y se establece el uno o el otro como prediscursivo, o previo a la cultura, como una superficie políticamente neutra sobre la cual actúa la cultura”.

En cuanto a la sexualidad, Butler se inclina a la posición de Foucault, quien en la **Historia de la sexualidad** y en **Herculine Barbarin. Diario de un hermafrodita**, sugiere que la categoría del sexo se construye históricamente. El sexo generalmente se postula como si fuera una causa de la experiencia sexual, mientras que Foucault lo desenmascara como un efecto. En cada época y contexto específicos se da la producción de un régimen de sexualidad determinado, que busca regular la experiencia sexual

dándole un cierto contenido a las categorías de sexo, femenino, masculino, etc., mediante los discursos “científicos” y cotidianos.

De este modo se puede prescindir de las sustancias “hombre” y “mujer”, y de la idea de que sus rasgos son atributos de una naturaleza invariable. El género mismo desaparece como sustancia y se plantea como producto de una evolución histórica. Dentro del discurso metafísico de las “sustancias” tradicionales, lo que está operando es la “performatividad”<sup>14</sup> del género, que constituye la identidad que supuestamente es innata. En otras palabras, es la capacidad “performativa” o realizativa del lenguaje la que permite al sujeto construir su identidad de género (o cualquier otro tipo de identidad). Al enunciar reiteradamente, desde la infancia, se construye un tipo determinado de yo, con las características que el enunciado y la enunciación le confieren. Por ejemplo, al predicar de un yo ciertos atributos, se asumen estos atributos, o al hablar de sí misma/o con un cierto género gramatical, se va asumiendo un género cultural.

Esta posición “performativa” de Butler sigue a Nietzsche, quien en la **Genealogía de la Moral** afirma que no hay un ser que realice la acción: “el actor es una ficción que se le añade al acto; el acto lo es todo”. Del mismo modo, dice Butler, “no hay una identidad de género que se manifieste en expresiones; esa identidad se constituye performativamente por virtud de esas mismas “expresiones” que se considera son sus resultados”.

La importancia de estos planteamientos de Butler radica en que le da más fuerza y un nuevo giro a la vieja concepción de gran parte del pensamiento feminista sobre la construcción cultural del género, incluyendo los discursos y las prácticas sociales, y la

---

<sup>14</sup> Butler emplea aquí el término acuñado por el filósofo del lenguaje J. L. Austin, quien afirmó que “hacemos cosas” con las palabras, es decir, realizamos (*perform*) actos al decir ciertas expresiones en ciertos contextos. El lenguaje, entonces, no sólo informa, sino que actúa, realiza acciones como prometer, negar, amenazar, ofrecer, aceptar, etc.

formación de la identidad. El concepto de la performatividad del proceso mediante el cual nos convertimos en hombres o mujeres le da nuevo sentido a la vieja frase de Simone de Beauvoir: “No se nace mujer, se llega a serlo”, y nos da luces sobre los mecanismos, los procesos, el cómo se llega a serlo a través del uso del lenguaje.

La postura crítica de Butler tiene coincidencias con las nuevas concepciones de la identidad cultural. Como señala Jennifer Miller,

*Ha habido un alejamiento fundamental de las nociones unificadas, originarias, y esencialistas de la identidad (Hall y du Gay, 1996), hacia la identidad conceptualizada como un proceso de un continuo emerger y convertirse. Unido a esto encontramos lo que Hall (1996) ha descrito como una “crítica anti-esencialista de las concepciones étnicas, raciales y nacionales de la identidad cultural (p. 1). Se rechazan los rótulos unitarios y las oposiciones binarias duras a favor de la concepción de múltiples identidades, ‘puntos de adhesión temporal’ (p. 6), que son fluidos, dinámicos, contradictorios y ligados a procesos”.*<sup>15</sup>

Esta nueva concepción fluida de las identidades, nos dice la autora, está basada en el papel del discurso en su formación, en un proceso siempre cambiante. Citando de nuevo a Hall, Miller nos dice que la identidad está construida discursivamente: “Precisamente porque las identidades se construyen desde dentro, no desde afuera del discurso, necesitamos comprenderlas como producidas en sitios históricos e institucionales específicos dentro de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas ... La identidad es una

<sup>15</sup> Jennifer Miller, “Becoming Audible: Social Identity and Second Language Use”. En *Journal of Intercultural Studies*, Vol. 20, No. 2, 1999, p.150.

incorporación productiva y producida, de procesos complementarios y contradictorios de prácticas discursivas que ‘racializan’, insertan en una clase y producen un género”.<sup>16</sup>

Tal visión de la identidad es también predominante en el campo del análisis de las interacciones orales, dentro del análisis del discurso. En el epílogo de un libro titulado, **Identities in Talk** (o sea **Identidades en el Habla**), Sue Widdicombe nos dice: “La visión de la identidad que se ilustra en este libro es que la identidad está disponible para el uso: algo que las personas hacen que está incorporado en otras actividades sociales y no algo que ellos o ellas ‘son’... La cuestión importante para el análisis, por lo tanto, no es si alguien puede ser descrito de cierta manera, sino mostrar *el hecho de que* esa identidad se ha hecho pertinente o se ha adscrito a un yo por parte de los otros, y *cómo* se realiza este proceso”.<sup>17</sup>

Lo que estos planteamientos nos sugieren es que en distintos momentos invocamos distintas identidades, de acuerdo con la situación, con el contexto. No “tenemos una identidad” fija e innata, sino que “ponemos en juego una identidad” cuando realizamos determinados actos de habla. En la medida en que nos referimos o ponemos en juego nuestra nacionalidad, estamos invocando nuestra identidad nacional. Lo mismo hacemos al hablar de nosotros mismos/as en femenino o masculino. No obstante, creo que ni Butler ni los analistas de interacciones verbales, ni los teóricos de la identidad cultural negarían que, excepto en casos de esquizofrenia, cada cual tiene un determinado conjunto de identidades que invoca habitualmente. Estas identidades incluyen,

---

<sup>16</sup> S. Hall. “Introduction. Who needs Identity?” En: S. Hall y P. du Gay, (eds.) **Questions of Cultural Identity**. London: Sage, 1996. Citado en Jennifer Miller, **Op. Cit.**

<sup>17</sup> Sue Widdicombe, “Identity as an Analysts’ and a Participants’ Resource”. En: C. Antaki y S. Widdicombe (eds.). **Identities in Talk**. London: Sage, 1998., p. 191.

para casi todas las personas, un sexo, una orientación sexual, una (o más) nacionalidades, una etnia, una clase social, una posición dentro de una familia; y para otras, adicionalmente, una religión, una postura política, una vocación o profesión, etc. En nuestra sociedad occidental contemporánea casi todas estas identidades pueden variar en el tiempo, aunque otras, como el sexo y la etnia, y quizá la orientación sexual, usualmente son más o menos permanentes. Sin embargo, esta relativa permanencia debe ser vista más como “frecuencia de invocación” o “facilidad de invocación” que como una esencia inmutable. Si uno “es” de determinada raza, o sexo, u orientación sexual, pero este hecho nunca entra en juego en ninguna interacción, podemos decir que este rasgo no forma parte de nuestra identidad. Es el caso, por ejemplo, de mujeres o negros que tras haber alcanzado (excepcionalmente, claro) posiciones de poder, conviven con los hombres y con los blancos sin aparentemente recordar nunca a sus congéneres, ni problematizarse ni mucho menos solidarizarse frente a las frecuentes instancias de discriminación que otros negros u otras mujeres sufren a partir de las estructuras de poder dentro de las cuales laboran estos seres “excepcionales”. En otras palabras, una identidad que nunca se invoca deja de ser relevante.

¿Qué quieren decir estas nuevas perspectivas para los derechos humanos? ¿Será que, al no postular una esencia humana, no podemos ya seguir hablando de “humanidad” en relación con derechos? Por el contrario, pienso que a partir de estas visiones, la concepción de “humanidad” no desaparece, sino que, en vez de remitirnos a un solo modelo de ser o de sujeto, nos lleva a verlo como a una gama de posibilidades. Lo humano es precisamente esa posibilidad de invocar identidades en distintos momentos a partir de un cierto repertorio más o menos estable y al mismo tiempo más o menos fluctuante a lo largo de la vida (aunque, de nuevo, las posibilidades de cambio, a su vez, dependen de la cultura, pues en algunas sociedades las identidades son mucho más fijas e

inalterables que en otras). El acceso a una humanidad adulta y plena consistiría en la posibilidad de contar con un repertorio "identitario" por derecho propio, en vez de una serie de identidades meramente relacionales, y de ejercer libremente las actividades que son inherentes a esas identidades.

Lejos, entonces, de abandonar toda referencia a lo humano, como podría deducirse de una lectura ligera de Butler, lo que se busca es un reconocimiento de la humanidad plena las mujeres, así como la de todos los grupos oprimidos por razón de sexo, clase, etnia, orientación sexual, pero sin reducir lo humano a una única visión culturalmente determinada.

Reconocer la plena humanidad femenina significa abandonar el modelo de la mujer como segundo sexo. El cambio hacia una democracia de género, implica lograr que de hecho las mujeres actúen como miembros de la especie humana por derecho propio. En este tercer milenio, parecería innecesario tener que decir que la mujer debe ser vista como ser-para-sí-misma, en vez de ser-para-otros. Al utilizar este concepto, original de Simone de Beauvoir, es preciso hacer un pequeño paréntesis. Como ya vimos, Sendón acusa a de Beauvoir de caer en el existencialismo Sartriano, con su desprecio por el en-sí y su exaltación del para-sí. Al preservar y reconocer la importancia del concepto de de Beauvoir sobre el segundo sexo no estoy anexando esta distinción sartriana, sino reivindicando el hallazgo original de de Beauvoir, que sigue siendo importante para el análisis socio-cultural. Butler, por otra parte, critica el concepto de de Beauvoir de que lo opresivo es la distinción entre el sujeto por antonomasia, el varón, y la Otra, y postula, siguiendo a Foucault, que lo opresivo es la distinción binaria misma entre los sexos. Mi posición es que no es necesario elegir entre ambas caracterizaciones de la opresión, pues ambas realidades son opresivas. Foucault, con todos sus aportes, era curiosamente ciego a muchas formas específicas de dominación hacia las mujeres, como lo han señalado muchas autoras (Sandra Bartky,

Jana Sawicki entre otras), quienes sin embargo han utilizado su pensamiento para el análisis feminista. Considero un error, por lo tanto, encontrar sospechosa la categoría "mujer" y postular que debe ser reemplazada por la categoría "género". Ambas categorías son importantes, y si bien "género" nos permite descubrir las estructuras de poder en las distinciones binarias entre hombre y mujer, la categoría "mujer" (o "mujeres", para enfatizar las diferencias raciales, étnicas, de clase, de orientación sexual, etc.) nos permite descubrir las formas específicas de dominación de las mujeres y de lo femenino.

Necesitamos, entonces, volviendo a nuestra discusión, crear las condiciones para que las mujeres puedan vivir para-sí, es decir, libres, con dignidad y valor intrínsecos, no subordinadas o valoradas sólo por relación a los otros. Sin embargo, la manera de concebir a las mujeres como seres-para-el-hombre va mucho más allá de la tradición judeo-cristiana. Hoy, en América Latina y en el mundo, sigue siendo en muchos casos correcto el análisis de Freud (eliminando de éste la tendencia biologista, claro está), quien nos dice que una de las características de la femineidad es la de tener fines pasivos. Es decir, que la mujer tiende a desplegar una gran actividad, pero con frecuencia lo hace no para perseguir sus propios objetivos, sino para poner su accionar al servicio de los fines y objetivos de su compañero y de su familia. El hombre tiende a entrar en relación directa con el mundo, mientras que la mujer tiende (aún hoy) a relacionarse con el mundo a través de sus relaciones con otros. Las consecuencias (o la realización) de esta diferencia, que es fundamentalmente cultural, se manifiestan en muchos ámbitos, que van desde las discriminaciones laborales, salariales (el varón es visto como el proveedor, y por lo tanto el salario de la mujer es accesorio), y las políticas (el líder por antonomasia sigue siendo un varón), hasta las culturales (para poner sólo un ejemplo: en la cultura popular colombiana, "deporte" con demasiado frecuencia quiere decir fútbol jugado por varones). El predominio de esta mirada de lo

humano como prototípicamente masculino, conduce a que muchas veces las mujeres mismas adopten los estilos masculinos, al ejercer determinados papeles o profesiones.

Para contrarrestar y (algún día) erradicar esta tendencia, se propone hoy lo que se ha llamado el “empoderamiento” de las mujeres.<sup>18</sup> Esto implica asumir de manera plena la actitud de sujeto, tanto en las relaciones interpersonales como en la actuación pública a todos los niveles. Quiere decir, también, en los términos en que lo hemos venido diciendo, que las mujeres puedan abandonar la aceptación del papel sociocultural de segundo sexo, a fin de adoptar y llevar a la práctica fines activos, fines propios, que les permitan construir su libertad.

Ahora bien, este empoderamiento no debe suponer que se adopte necesariamente un estilo masculino. Sin desconocer el derecho individual de cada cual de adoptar el estilo que más le satisfaga, debemos decir que si nuestro mundo llegara a masculinizarse totalmente, todos y todas perderíamos. Lo femenino, como producto cultural, y no natural ni esencial (pues si la femineidad constituyera una esencia no existiría la variada gama de visiones de lo femenino en diversas épocas y culturas), tiene valores sustanciales. Para dar sólo un ejemplo, la mayor propensión femenina en nuestra cultura a expresar las emociones y a reconocer vulnerabilidades, permite formas de relacionarse y de estar en el mundo que pueden ser fuente de grandes satisfacciones y de importantes logros humanos. El reto está en valorar estas características, sin convertir esta valoración en dogma ni en obligación universal para todas las mujeres.

Como hemos visto, para algunas feministas de la diferencia, el rechazo a la tendencia andrógina o masculinizante, así como el cuestionamiento de algunas características del dominio y la supremacía masculinas, conducen a poner en tela de juicio también

---

<sup>18</sup> Sobre este tema, véase el libro **Poder y empoderamiento de las mujeres**, Magdalena León (comp.). Bogotá: Tercer Mundo, 1998.

el ideal de la igualdad de oportunidades entre los sexos. Pero cuando hablamos de igualdad de derechos y oportunidades no estamos aceptando el modelo masculino como aquel al cual las mujeres tenemos también que asimilarnos; por el contrario, al interpretar la igualdad en términos post-modernos, no estamos haciendo otra cosa que reconocer que la humanidad es multiforme, variada, heteróclita, y que cada una de sus distintas formas tiene el mismo derecho a ser y a manifestarse, siempre y cuando no se interprete una variedad de lo humano como el derecho a defender o imponer su dominación sobre otra. Quienes reivindican una identidad cultural que se basa en la exigencia de privilegios, o peor, en dar por sentado los privilegios como si constituyeran un derecho, de tal forma que les niegan sus derechos a otros, deben ser cuestionados y denunciados como antidemocráticos. (En estos términos, el derecho a la igualdad no es compatible con el derecho a defender la anti-igualdad).

Para lograr tal reconocimiento, debemos superar el pensamiento binario, jerárquico, que ha predominado en la cultura occidental, donde se tiende a suponer la supremacía perenne de un término frente al otro: razón/sentimiento, hombre/mujer, blanco /negro, rico/pobre, etc. En tales dicotomías, un término siempre es valorado culturalmente por sí mismo, mientras que al otro solamente se le juzga importante en tanto se acepte la supremacía del dominante.<sup>19</sup> Es decir, que, por ejemplo, la afectividad es importante, siempre que esté subordinada a la razón. Lo mismo sucede con los sujetos humanos: las mujeres son muy valiosas en la cultura occidental tradicional mientras no cuestionen la superioridad intrínseca del hombre; los negros constituyen un grupo social cuyo aporte cultural es positivo mientras acepten la jerarquía étnica tradicional con su supervaloración de "lo blanco". Tampoco constituye un avance,

---

<sup>19</sup> Debo esta idea a una obra de la lingüista australiana, Cate Poynton. Véase *Language and Gender: Making the Difference*. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 19.

por otra parte, invertir este tipo de jerarquías, de tal modo que si antes se valoraba la racionalidad abstracta como superior a los sentimientos, ahora debemos rechazar el intelecto y exaltar lo afectivo. O, que si antes se suponía lo masculino como más valioso que lo femenino, ahora debamos hacer exactamente lo opuesto. Por el contrario, debemos pasar del binarismo a un pensamiento radical, con múltiples ejes de diferencias que se entrecruzan, como nos dice Nancy Fraser.<sup>20</sup> Los problemas de las mujeres difieren dependiendo de la clase, la etnia, la orientación sexual, y de los modos como estas identidades, entre otras, se relacionan entre sí. Por ende, los derechos de las mujeres no pueden desligarse totalmente de los derechos de otros grupos que padecen subordinación social. De la misma manera, los derechos de los trabajadores, de los grupos étnicos, o nacionales, religiosos, etc., no pueden abstraerse de los de las mujeres, haciendo caso omiso del género.

Por eso el diálogo solidario entre grupos discriminados es básico para la defensa de los derechos humanos. Diálogo que nos permita ver cómo interactúan y se intersectan las distintas formas de discriminación. No se trata de dividirnos en subgrupos cada vez más pequeños, más especializados, sino de reconocer que existen sujetos que padecen más de una forma de discriminación. Tampoco se trata de una simple operación de suma de formas de dominación, sino de la intersección de dominaciones, ya que, obviamente, algunas situaciones personales de subordinación social son más complejas que otras.

Por otra parte, debemos reconocer que no es aceptable reivindicar actitudes culturales de aceptación pasiva de la subordinación en nombre de la "identidad cultural". Aquellas

---

<sup>20</sup> Véase "Multiculturalismo, anti-esencialismo y democracia radical. Una genealogía del impasse actual en la teoría feminista". EN: **Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición post-socialista**. Bogotá: Universidad de los Andes, 1997.

mujeres que digan que su identidad femenina está ligada a aceptar la supremacía del varón están socavando la democracia en sus raíces, al menos en la sociedad occidental. Sin embargo, no podemos caer en combatir antidemocráticamente las actitudes antidemocráticas, ridiculizándolas o acallándolas. Más bien, lo aconsejable sería recurrir al diálogo, a la educación, además de distintas formas de estímulo que sirvan de presión política no-coercitiva. Por supuesto, en otras culturas donde la tradición democrática no existe o está en ciernes, y donde la cultura exige posiciones de sometimiento a las mujeres, son ellas mismas quienes tienen que descubrir y desarrollar sus propias formas de lucha. No podemos negar, en aras de la defensa de la cultura, que la dominación de las mujeres es condenable. No obstante, nadie tiene derecho a obligar a nadie a adoptar tradiciones culturales ajenas, por más democráticas que éstas sean, y sería obviamente un contrasentido tratar de imponer la libertad.

En conclusión, quiero plantear un gran objetivo, una utopía, si se quiere: construir una sociedad donde la equidad social implique, además de una distribución más justa del poder económico y político, el que las diferencias culturales entre hombres y mujeres no conduzcan a fortalecer un poder hegemónico. Este objetivo implica tender hacia nuevas formas culturales del poder, donde tenga cabida el estilo femenino, donde por otro lado, no se les exija feminidad a todas las mujeres, ni masculinidad a todos los hombres, y donde las diferencias culturales entre las etnias o las clases no impidan el acceso al poder. En una sociedad como ésta, personas de ambos géneros, de todas las clases, las etnias, las orientaciones sexuales, serían reconocidas como plenamente humanas, y los derechos humanos serían una realidad.

**Gabriela Castellanos Llanos**

Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad  
Universidad del Valle

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUTLER, Judith. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990. (Existe una traducción al castellano, de la Universidad Nacional Autónoma de México (2001), titulada **El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad**).
- BUNCH, Charlotte. "Transforming Human Rights from a Feminist Perspective". IN: Julie Peters, Andrea Volpers, (eds.) **Women's Rights, Human Rights**. New York: Routledge, 1995.
- CASTELLANOS, Gabriela. "¿Existe la mujer? Género, lenguaje y cultura", en Arango, León et al. eds. **Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino**. Bogotá : Tercer Mundo/ Uniandes/ U. Nacional, 1995.
- CASTELLANOS, Gabriela, y Simone Accorsi, "Introducción. Nuevas concepciones de la subjetividad como trasfondo teórico de los estudios de género." En: **Sujetos femeninos y masculinos**. Cali: Centro de Estudios de Género, Universidad del Valle, 2001.
- ESTRADA, Ángela María. "Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórica metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela". Revista **Nómadas** No. 14, Bogotá, Universidad Central, Abril 2001.
- FRASER, Nancy. **Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde una posición post-socialista**. Bogotá: Universidad de los Andes, 1997.
- HALL, S. "Introduction. Who Needs Identity?" en: S. Hall y P. Du Gay, (eds.) **Questions of Cultural Identity**. London: Sage, 1996.
- HOLLAND Jane, Tuula Gordon y Elina Lahema. "Mapeando y el género y la ciudadanía en las escuelas". Revista **Nómadas**

No. 14, Bogotá, Universidad Central, Abril 2001.

KANT, Emanuel. **Prolegómenos a toda metafísica del porvenir. Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime.** México: Editorial Porrúa, 1978.

LEÓN, Magdalena (comp.). **Poder y empoderamiento de las mujeres.** Bogotá: Tercer Mundo, 1998.

MILLER, Jennifer. "Becoming Audible: Social Identity and Second Language Use". **Journal of Intercultural Studies**, Vol. 20, No. 2, 1999.

PETERS, Julie, y Andrea Volpe., (eds.) **Women's Rights, Human Rights.** New York: Routledge, 1995.

POYNTON, Cate. **Language and Gender: Making the Difference.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

SENDÓN DE LEÓN, Victoria. "El feminismo de la diferencia: Un ejercicio de resistencia práctica, epistemológica y política". Revista **En otras palabras**, No. 11. Universidad Nacional, Bogotá, julio-diciembre de 2002.

SERVAN-SCHREIBER, Claudia. **Au pouvoir citoyennes!**, 1993. Citado en Joan Wallach Scott, **Only Paradoxes to Offer. French Feminists and the Rights of Man.** Cambridge: Harvard University Press, 1996.

WIDDICOMBE, Sue. "Identity as an Analysts' and a Participants' Resource". En: C. Antaki y S. Widdicombe (eds.). **Identities in Talk.** London: Sage, 1998.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Vindicación de los derechos de la mujer**, escrita en 1792.



## **DELITOS SEXUALES Y CONDICIÓN FEMENINA EN LOS CANTONES DE CALI Y PALMIRA, 1850 – 1860**

La investigación que se resume en el presente artículo, nace del propósito de conocer al menos algunos aspectos sobre las relaciones entre hombres y mujeres en dos municipios del Valle de Cauca a fines del siglo XIX. El marco de esta pesquisa fue una investigación más amplia que se proponía indagar sobre los tipos de violencia a las que estuvieron expuestas las mujeres entre 1850 y 1860, sobre las actitudes masculinas frente a esta violencia, y sobre las reacciones y las consecuencias, tanto legales como de índole sociocultural, para la sociedad en su conjunto.\* El presente trabajo se centra en un tipo específico de delitos, aquel que tiene que ver con la violencia sexual.

Este tipo de delitos alcanzó, en el período estudiado, los índices más bajos dentro de todos aquellos comprendidos en la categoría de delitos contra la persona. Esto no fue en sí gratuito, pues en primera instancia, es posible presuponer que su denuncia no fuese muy frecuente, debido al carácter escandaloso e inmoral de esta clase

---

\* Tesis realizada por la autora para la Maestría en Historia Andina en la Universidad del Valle. Sobre esta temática general han aparecido ya dos artículos de la autora (Ver bibliografía).

de violencia, que la convertía en tabú, primero por estar directamente asociada a la esfera de lo sexual y constituir por lo tanto una afrenta a los principios propios del honor, la moral y la religión, y en segundo lugar, porque al estar dirigida en contra de las mujeres, carecía de cualquier clase de reivindicación social. Es decir, que se trata de un delito que rara vez se denunciaba, pues al hacerse público un hecho de esta clase, el escarnio y la vergüenza recaerían tanto en el agresor como en la víctima, haciendo que al atropello se sumara la infamia.

Los pocos procesos encontrados deben su existencia, básicamente a dos hechos: En primer lugar a lo público de la agresión, que hacía que el caso llegara a ser del dominio común; y en segundo lugar a que ésta no llegara a perpetrarse, tratándose por tanto de una tentativa y no de un hecho consumado, lo que la hacía denunciable, pues no acarreaba el desprestigio de la víctima.

Sin embargo y pese a lo restringido de su número (apenas si suman diez en total los casos registrados), estos procesos resultan bastante significativos pues permiten conocer la forma como la sociedad reaccionaba ante esta clase de violencia, tanto en el plano de las reivindicaciones discursivas hechas por denunciantes, autoridades y víctimas, como en el de los hechos concretos. De manera que el estudio de las causas permite entrar en relación con problemas tales como los del pudor, el honor, la sexualidad y la violencia, estableciendo conexiones entre estas categorías que permitan conocer de un modo más profundo la forma como eran asumidos por el grupo social en general y por los individuos en particular.

En cuanto a las causas que dieron lugar a esta clase de violencia existen igualmente dos tipologías diferentes, la primera de las cuales estuvo estrechamente vinculada con la forma asumida por la agresión de índole política, asociada a un momento concreto que fue el de la revuelta "perrerista", así llamada pues en ella se popularizó el uso contra los adversarios políticos del perrero o zurriago, látigo que anteriormente se esgrimía contra los esclavos desobedientes. En

ese momento la confrontación tuvo la connotación específica de la vituperación y el escarnio, llevando por lo tanto a que se presentaran hechos de esta índole, cuyo único objeto, era el de vejar y denigrar a aquellas personas que se vieron sometidas a ellos. La segunda fue la relacionada con motivaciones de carácter estrictamente personal, generalmente causados por exaltaciones temperamentales, arrebatos y otra clase de exabruptos.

En cuanto a los delitos en sí mismos, tuvieron distintas implicaciones criminales y por tanto involucraron diversos niveles de gravedad. De los tres, el más grave fue el de violación, pues suponía la violencia física y el abuso sexual mediante la intimidación; era así mismo, el que daba lugar a las penas más drásticas y fue característico de la violencia política. Le siguió en orden de importancia el delito de rapto, que sufrió una fuerte transformación con respecto a como se presentaba en el periodo colonial, para asumir formas mucho más violentas, estrechamente vinculadas a la violación. Finalmente estuvo el intento de violación, que dio lugar a las formas procesales más controvertidas, pues generalmente las denunciadas se vieron enfrentadas al sobreseimiento de los casos por falta de pruebas.

### LA VIOLACIÓN

El primero de estos delitos dejó muy pocas evidencias judiciales, al punto que en diez años apenas se registra una denuncia contra el sujeto Ángel María Muñoz, la que sólo se nombra como parte de las estadísticas judiciales, siendo por lo mismo, mucho más relevante otra clase de documentación, como son los informes dados por las autoridades del cantón a sus superiores sobre cuestiones de orden público. Fundamentalmente las alusivas a la segunda fase de la revuelta perrerista, pues fue en ella donde aparecieron registrados hechos de este tipo.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Para tener mayor información sobre la revuelta del zurriago en Cali ver Margarita Pacheco, **La fiesta liberal en Cali**, Univalle, Cali 1990.

Entre los partes de las autoridades se destaca el informe presentado por el alcalde parroquial de Yumbo a la gobernación de la Provincia de Buenaventura, con relación a los “atentados escandalosos y criminales” sucedidos el 7 de Abril de 1851<sup>2</sup> en el que relataba como en todo el cantón se estaban adelantando hechos criminosos, por parte de los miembros de uno y otro partido. Hechos tales, como asaltos generalizados a casas, violaciones de mujeres, flagelación de hombres y destrucción de cercas. Actos que situaban a las autoridades en una difícil posición, a la vez que la sociedad civil permanecía expuesta a toda clase de violencias. Una de éstas fue la perpetrada en la persona de Isidra Izquierdo, mujer casada que fuera violada en su propia casa de habitación.

---

La revuelta se desarrolló en dos fases; la primera entre enero de 1848 y diciembre de 1850, caracterizada porque durante ella los motines populares adquirieron la forma de asonadas que de manera intermitente pero continuada, tuvieron el propósito de amedrentar a los denominados “enemigos del pueblo”, apelativo que se empleó para designar a los hacendados conservadores del Valle del Cauca y del país en general, por los miembros del partido liberal, que a su vez se identificaban como defensores de la causa popular y democrática, con el propósito de forzarlos a retornar a un orden de cosas tradicional y a respetar aquellos derechos identificados como comunales. La segunda fase se desarrolló entre enero y junio de 1851, mucho más violenta que la anterior y, fue precisamente entonces, cuando hizo su entrada el zurriago o perrero. El perrero era un látigo de cerdas de piel cruda y provisto de un mango de madera de guayacán, que los hacendados empleaban para castigar a sus perros, pero que eventualmente también era usado para azotar a los esclavos desobedientes. La protesta se debió, de acuerdo con lo planteado por la historiadora, a la conjunción de varios factores, entre los que aparece en primer lugar, el desgaste de las formas de control y sujeción social que habían caracterizado a la sociedad esclavista desde la colonia.

<sup>2</sup> Archivo Histórico de Cali, Libros Capitulares, Tomo 114, año de 1851, Folios 353v – 358.

El sentido de tales hechos es fácil de deducir si se considera el contexto histórico en el que se desarrollaron, cuando la violencia adquirió el propósito de denigrar al adversario, rebajarlo y humillarlo al punto extremo.<sup>3</sup>

De ahí el uso de la violación como forma de sanción social y política, pues este delito se caracteriza por tener la connotación específica de mancillar y vejar a la víctima, más allá del hecho de reportar una satisfacción sexual a quien lo ejerce. El uso "político-militar" de este delito tiene además el sentido expreso de destruir moralmente al adversario, golpeándolo en su intimidad, tanto familiar como moral, generando en él sentimientos de vulnerabilidad, rabia y culpa, y, finalmente, menoscabando los valores familiares, al minar la unidad del grupo, que queda irremediabilmente rota por la agresión.

Este tipo de violencia es especialmente efectiva dentro de contextos socioculturales de índole patriarcal<sup>4</sup>, donde la honra de la familia descansa en gran medida en el control de la sexualidad femenina y en los cuales los roles de género especifican, como un deber masculino, la protección y defensa de la mujer. Entonces la violación reducía a la mujer a la condición de paria al mancillarse en ella aquello que justamente debía permanecer intacto: su integridad sexual, entendida bien como virginidad, fidelidad o castidad.<sup>5</sup> De ahí que se ejerciera esta forma de violencia en toda

---

<sup>3</sup> Recuérdese que la violencia adquiere diversos sentidos de acuerdo con la finalidad que se persiga al usarla, así ella puede ser empleada para amedrentar, vejar, vengar, exterminar, etc.

<sup>4</sup> Vale la pena considerar como en la reciente guerra interétnica en Yugoslavia, una de las formas de violencia ejercidas con mayor frecuencia por parte de los serbios en las personas de los croatas musulmanes, fue la violación generalizada de las mujeres, sin distinción de edad, siguiendo el procedimiento de violarlas para después darles muerte, no sin antes dejar total evidencia de la violación.

<sup>5</sup> Respecto a esta situación la literatura hispánica y latinoamericana es prolija en ejemplos, los que van desde los hechos registrados en la

clase de mujeres (jóvenes y ancianas, solteras, viudas y casadas), sin considerar la edad y sin hacer otro reparo, que el de la capacidad de impacto que podía producir en el enemigo, esto es, el daño moral.<sup>6</sup> Como consecuencia, el hombre encargado de defenderlas quedaba convertido en inepto, pues no podía dejar de sentirse responsable por lo sucedido, sintiéndose en el deber de castigar el agravio. Castigo que solo podía hacerse a través de la muerte del agresor o de un acto de venganza, expresado en los

---

obra de Calderón de la Barca, **El alcalde de Zalamea**, en la que la mujer que ha perdido su honra (léase virginidad) aún por efecto de la violación, como es el caso de Isabel, la hija del alcalde, no tiene otra salida social que el convento, hasta llegar a obras como **Crónica de una Muerte Anunciada** Gabriel de García Marquez, en la cual Angela Vicario, una vez devuelta por su esposo debe quedarse sola para el resto de su vida debido al estigma social que recae sobre ella. Con relación a la primera, vale la pena retomar algunos apartes que permiten una mayor ilustración sobre la forma en que esta clase de afrentas son asumidas, de acuerdo con la cultura hispánica; en primera instancia están las palabras que Isabel dirige a su padre tras haberle referido su desgracia: *"Tu hija soy, sin honra estoy / y tu libre; solicitu / con mi muerte tu alabanza, / para que de ti se diga, / que , por dar vida tu honor, / diste la muerte a tu hija /"*, p.79; En segunda instancia las que su padre Crespo dirige al Rey y con las que explica el prendimiento hecho por él, un alcalde del Capitán, que ofendiera a su hija: *"Este proceso, en que bien / probado el delito está/ digno de muerte por ser/ una doncella robar;/ forzarla en un despoblado/ y no quererse casar/ con ella habiendo su padre/ rogádole con paz /"*, p.99. Y finalmente las palabras con que éste mismo señala el que ha decidido será el destino de Isabel: *Un convento tiene ya / elegido y tiene esposo, / que no mira en calidad /"*. P.102 . **El alcalde de Zalamea**, Oveja Negra, Bogotá, 1982.

<sup>6</sup> También en este sentido es ilustrativo el caso yugoslavo, donde fueron violadas por igual ancianas y púberes, causando sentimientos que podrían catalogarse como de "dolor moral", en el sentido en que lesionan terriblemente a todo aquel que llega a tener conocimiento de los hechos, debido a su crueldad y violencia.

mismos términos y condiciones en que se había dado la ofensa, es decir, a través de la violación de mujeres.<sup>7</sup>

El daño social que se obraba mediante esta clase de agresión era enorme, pues como se ha visto, la violación tenía el poder de alcanzar y dañar a todos los miembros de un grupo familiar; sin embargo, debido a las mismas características del hecho, a la sombra de vergüenza que lo acompañaba y a la forma en que éste se producía, no es posible contar con estadísticas que permitan saber qué tan generalizada estuvo esta clase de práctica. Es, por lo mismo, imposible llegar a determinar matemáticamente su grado de impacto dentro de las sociedades estudiadas. Es muy probable que el abuso no fuera denunciado por quienes lo sufrían con el propósito de no sumar al daño padecido el señalamiento social, consecuencia del darle publicidad a los hechos y, que traía consigo como ya se ha visto, la subsecuente estigmatización de las víctimas, siendo muchas veces preferible para éstas el auto-sometimiento a una ley de silencio, que ocultaba lo acaecido en el seno familiar.

Esta forma de proceder era además consecuente con la calificación social del hecho, el cual era tildado por las propias autoridades de atentado escandaloso, tal y como se hizo al registrar el caso de Isidra Izquierdo, mujer casada que fue ultrajada en su propia casa. La calificación del acto es en sí muy significativa, pues de acuerdo con la definición del término en su sentido original -que viene del latín *scandalum* y hace referencia a la "ocasión de pecar que introduce el mal ejemplo...la indignación que excita el mal ejemplo" - lo que se debe censurar no es sólo el hecho, sino a las personas que son objeto de él, sin importar las circunstancias en que éstas fueron involucradas en el mismo. No se consideraba por tanto la condición de la mujer como víctima para excluirla de la sanción social y liberarla de la culpa, sino que se la castigaba,

---

<sup>7</sup> Estas venganzas adquirirían la forma propia de la vendeta, tal y como esta fué usada por las mafias italianas.

por ser ella el objeto del pecado, del mal ejemplo, en otras palabras del escándalo. Sobra decir que de nada valía anotar el daño físico o moral, pues dentro del contexto de la época, las personas pasaban a un segundo plano, en tanto que los hechos criminales ocupaban el primer nivel de relevancia.<sup>8</sup>

Esto explica el que sólo se llegasen a conocer aquellos casos que, como el de Isidra Izquierdo, eran imposibles de ocultar. En efecto estos hechos se constituían en asuntos muy molestos y desagradables, aun para las mismas autoridades que preferían eludirlos y que sólo los abordaban cuando las circunstancias los obligaban a hacerlo. Tal pudor permite inferir que por eficaces que resultara esta clase de prácticas, en el sentido de destruir moralmente al enemigo, no dejaban de ser consideradas atroces, censurables y por lo mismo, merecedoras de toda reprobación; lo que hace viable pensar que no fueran del todo frecuentes y que obedecieran ante todo a hechos marginales y / o a momentos en los que el desenfreno de la revuelta hacía posible la trasgresión de todo límite o frontera moral. Trasgresión que para la época era aun más difícil de asimilar, si se considera la incorporación de valores morales que conferían a las prácticas sexuales un sentido y carácter casi universalmente sospechoso, de ahí que aún para el infractor el acto resultase en sí mismo pernicioso.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Sería interesante considerar hasta qué punto estos parámetros de juicio continúan vigentes, ya que ellos podrían explicar en gran medida la actitud de las autoridades, así como las disposiciones legales, que rigen en nuestro país para este delito. Pues aun hoy la mujer víctima de violación sigue siendo castigada y culpabilizada por la agresión que en ella se comete, con el agravante de que en la actualidad no se considera si la mujer es mayor de edad, o casada.

<sup>9</sup> Considerando que el violador no sería en sí mismo un sujeto enfermo, sino un hombre del común movido a los hechos por el calor de la revuelta política. Es decir un sujeto que en condiciones normales no adelantaría actos como la violación.

Para poder contrastar el impacto social de la violación dentro de los contextos sociales estudiados es importante determinar el sentido de la violencia perrerista, y con las otras prácticas violentas que se adelantaron como fueron las de destrucción de cercas, fractura violenta de puertas y ventanas, y flagelación de hombres; todos actos tendientes a humillar y rebajar a aquellos contra los cuales se dirigían, dañándolos justamente en aquello que podía ser considerado como más significativo. Por ejemplo, la flagelación hecha usando perreros tuvo el sentido de demostrar y afirmar la superioridad de quien ejercía el castigo, así como la inferioridad del que lo recibía, pues el perrero había sido desde la colonia el símbolo de la autoridad esclavista al ser usado específicamente para el castigo de las bestias y de los esclavos. De esta manera es posible suponer que violar las mujeres se constituyó en un acto de humillación suprema, en una muestra extrema de superioridad y en un acto de vejación capaz de superar todas las barreras y prejuicios sociales.<sup>10</sup>

La reacción de las autoridades frente a la violencia perrerista fue bastante ambigua; por una parte, aparecen en los discursos evidencias de preocupación en el sentido de demostrar un afán, no sólo por hacer cumplir la ley de un modo efectivo, sino por evitar una mayor trascendencia de los hechos delictuosos y darles una reparación en el menor tiempo posible; pero por otra parte hay muestras en los documentos de que lo que ocurría era todo lo contrario. En cuanto a la primera de estas actitudes se manifestó por medio de disposiciones y medidas que determinaban cómo

---

<sup>10</sup> Si bien es imposible conocer hasta que punto estas prácticas se extendieron hasta alcanzar a los sectores más altos de la sociedad, existen rumores de que durante la toma de Cali en 1876, varias mujeres de familias conservadoras de clase alta fueron sometidas a violaciones y vejámenes por parte de los miembros de la cauda de David Peña, no obstante lo cual es importante señalar que estos hechos carecen de comprobación histórica.

debía efectuarse la reparación en el caso de los daños a las propiedades y de la violencia física<sup>11</sup>, así como en la prontitud con que descubrieron a los autores de los crímenes. Se llegó incluso a la determinación de aplicar equitativamente las disposiciones judiciales sin hacer consideraciones políticas de ninguna clase, con el fin de garantizar la seguridad de toda la población. Sin embargo, no alcanzaban estos propósitos para permear las prácticas en sí mismas, surgiendo de esta forma la contradicción entre el decir y el hacer, la cual aparece manifiesta en los resultados de los procesos judiciales. Efectivamente, las causas seguidas entre 1850 y 1852, tuvieron todas el mismo destino: fueron sobreseídas por diversas razones. Se cuentan entre las más comunes, la reticencia de los testigos a declarar sobre los hechos debido al miedo; la ausencia de los autores materiales, que simplemente huían a otras localidades escapando así a la acción de las autoridades; y finalmente la exoneración de culpas debida al indulto decretado por el gobierno liberal en el año de 1852 y que cobijaba a los comprometidos en la guerra del 51. También sucedió que los sumarios no siguieron el debido curso legal, bien por negligencia de las autoridades competentes, bien porque en medio de los hechos, las causas no quedaron debidamente registradas conforme a oficio<sup>12</sup>.

Tales resultados fueron con frecuencia cuestionados por la Gobernación<sup>13</sup>, obligando a muchos funcionarios a explicar y justificar sus actos con el fin de defenderse de las acusaciones de negligencia que se les hacían. Se da así lugar a una serie de discursos en los cuales se expresaron sus prejuicios y temores, relacionados tanto con sus opositores políticos, como con sus copartidarios. Los primeros eran designados como los enemigos

<sup>11</sup> Se determinó que en el caso de los primeros, se indemnizara con dinero y, en el de los segundos, aplicando castigos corporales.

<sup>12</sup> Margarita Pacheco, *Op. cit.*, p.155 – 156.

<sup>13</sup> *Idem.*, p.157

del gobierno, siendo éste último asimilado al orden, la justicia, la paz, mientras en los adversarios se presuponía la tendencia a lo contrario. Se les atribuían por tanto oscuras intenciones, que atentaban contra el bien común, oponiéndose a los principios de autoridad, libertad, igualdad y fraternidad, tan caros a la causa del gobierno. Así mismo y por igual razón, los copartidarios eran exonerados de toda culpa, considerando que la bondad de la causa defendida se homologaba a los actos de sus defensores. De manera que si alguien era responsable por los actos desafortunados cometidos por los copartidarios, lo eran sus antagonistas, bien fuera por haberlos provocado, bien por haber actuado movidos por oscuras intenciones. De manera que a la larga, las víctimas se convertían en las únicas responsables de todo cuanto les ocurría.

Esta forma de interpretar la realidad no era gratuita, ni surgía simplemente del prejuicio, sino que estaba estrechamente vinculada a la forma como estos funcionarios comprendían la realidad en la cual se hallaban insertos y que debían enfrentar. Para empezar es preciso aclarar que tales individuos eran en su gran mayoría hombres ilustrados,<sup>14</sup> cuya tendencia política era la del liberalismo utópico y que veían en la causa defendida una propuesta liberadora, renovadora y civilizadora para la sociedad; de ahí su consideración de que todo aquel que se oponía a su proyecto político se oponía al progreso democrático y social.<sup>15</sup> Sin embargo, no se debía

---

<sup>14</sup> De acuerdo con Margarita Pacheco se trataba de la parentela pobre de varias familias prestantes de la región, personas como Ramón Mercado, Avelino Escobar, Juan Antonio Delgado, Bernardino Torres, Inocencio Galindo, Manuel Santiago Vergara y Alejo Morales. Margarita Pacheco, *Opus cit.*, p.159.

<sup>15</sup> El informe presentado en 1852, sobre la apertura de una nueva escuela para niños, constituye un claro ejemplo de la forma como estos hombres asumieron su proyecto político. En él, el encargado de referir los hechos se expresaba acerca de los mismos del siguiente modo: “*Una nueva escuela primaria en la que hoy se reciben ciento treinta niños que más tarde vendrían a ser los apóstoles y defensores del principio*

únicamente esta interpretación a las tendencias políticas de estos individuos, sino que contribuían a ella las actitudes y acciones de sus opositores políticos, quienes abiertamente se oponían a éste proyecto liberal, defendiendo sus prerrogativas de clase de un modo no siempre pacífico.

Por otra parte, no siempre los resultados judiciales se debieron a la contradicción interna de los funcionarios. En muchas ocasiones fueron causados por las propias circunstancias sociales, las que llevaban a que con frecuencia las autoridades se vieran enfrentadas a la falta de colaboración por parte de la población civil. Ésta, por lo general, se constituía en un obstáculo para la acción de las propias autoridades, no sólo porque tendía a tomar partido por uno u otro bando, negándose a colaborar con los procesos judiciales, sino también por su propia falta de formación que la llevaba a actuar de manera arbitraria, haciendo que los procesos con frecuencia fracasaran por incumplimiento de las cláusulas penales.<sup>16</sup>

---

*democrático proclamado por la actual administración como que son los deudores de tan grande beneficio, del que sin duda no habrían participado, si prevaleciese el dominio de la oligarquía individuos".* Nótese el énfasis puesto tanto en la función redentora del estado, que es revelada por la adjetivación empleada, donde los niños son equiparados a los apóstoles y, el credo político al credo religioso, así como por el énfasis puesto en destacar los intereses opresores del partido contrario. Archivo Histórico de Cali, Libros Capitulares, Tomo 118, año de 1852, Folio 319. La forma como este proyecto civilizador fue asumido, así como todas sus implicaciones políticas y sociales es ampliamente descrita y analizada por Margarita Pacheco en la segunda parte de su libro denominada *De la Vil Canalla al Pobre Pueblo*, *Op. cit.*, p. 57 a 125.

<sup>16</sup> Efectivamente es posible encontrar declaraciones hechas por parte de las autoridades, en las que éstas refieren las continuas dificultades que se les presentaban en su relación con el pueblo llano, cuyas acciones con frecuencia les impedían realizar sus proyectos administrativos y gubernamentales. Un ejemplo de ello es hecha por

La actitud de las autoridades respecto a este comportamiento del pueblo y concretamente a su participación en los sucesos propios de la revuelta, fue igualmente la de justificar dichas acciones basándose en sus antecedentes históricos. Se mostraba así una tendencia paternalista, que les llevaba incluso a restar importancia a los acontecimientos, tal y como lo expresaba el alcalde de Cali en la carta que dirigiera al Gobernador de la provincia para referir los hechos acontecidos en Yumbo el siete de Marzo de 1851<sup>17</sup>: “La conclusión señor gobernador, del estado de las cosas y del pequeño mal manejo que han tenido estos pueblos, es precisamente debido a aquella abyección, ignorancia y esclavitud en que por tantos años se ha visto sumergido por el modo con que han sido tratados por administraciones pasadas”.

Nótese la forma en la que fueron calificados tanto los hechos como sus protagonistas: así mientras los primeros fueron considerados pequeños, pese a que habían dado lugar a todo tipo de atropellos incluida la violación de una mujer, los segundos fueron tildados de abyectos, ignorantes y esclavos, todo lo cual los exoneraba de su responsabilidad por estar privados del uso de razón. Por otra parte, la forma como se relacionan ambas circunstancias conducen a la conclusión de que la trascendencia e importancia de los hechos depende no de sus implicaciones

---

el alcalde de Yumbo respecto de los fallidos intentos del Jefe político del cantón, para cumplir con la declaración el reclutamiento de tropas: “A pesar del celo y actividad del jefe político ha puesto en la consecución de los sesenta individuos con que debe contribuir el cantón de Cali para la conscripción, se le ha dificultado la consecución, porque si bien se ve que esto sólo demostraría de una manera [contundente?] la moralidad de los habitantes del cantón, al mismo tiempo que pacíficos, industriales y útiles a la sociedad haciendo de este modo brillar el progreso de la parte que en la edad media llamaban proletaria...”. Archivo Histórico de Cali, Libros Capitulares, Tomo 116, Año 1851, Folio 349v.

<sup>17</sup> *Idem.*

materiales, esto es de los daños generados, sino del grado de responsabilidad que pueda adjudicarse a sus actores. De manera que, al estar éstos faltos de la luz de la razón generada por la libertad (considérese la relación establecida en torno a la adjetivación donde los términos abyecto e ignorante se corresponden con el calificativo esclavo, que se revela así mismo como causa de los primeros) no pueden ser considerados como responsables de lo ocurrido. Planteamiento que es además reforzado con la última aseveración, en la cual se atribuye directamente tal responsabilidad a las anteriores administraciones, desplazando la culpa de un modo similar al antes explicado, respecto a la justificación de los propios actos y a la inculpación de las víctimas.

Sin embargo, el funcionario iba mucho más allá en su defensa, llegando incluso a encontrar a través de ella, un nuevo sentido para los hechos que fueron asimilados a una forma de catarsis, por medio de la cual, el pueblo era encaminado hacia su liberación:

*... hoy casi puedo decir que era indispensable sufrir este pequeño desbordamiento de masas, a tiempo de romper las cadenas que las subyugaba- prácticamente se ve en toda lucha y a tiempo de desarrollar en principios y en otros se convierten al que cuando los enemigos del gobierno apuraban todos sus recursos [ya] por la imprenta, ya por [intervenciones] particulares, ya por medio de asociaciones sediciosas para apagar en los pueblos el espíritu de patriotismo que comenzaba a desarrollar y el amor a la libertad que apenas había comenzado a saborear la autoridad. Se veían constreñidos a reprimir por una parte las minas subversivas de la oligarquía y por otra parte el desenfreno de algunos individuos poco instruidos...*

Pasaba así la argumentación discursiva a enfatizar la legitimidad de los actos de los copartidarios, atribuyendo a éstos la defensa

de los más caros principios democráticos al tiempo en que se recalca la responsabilidad de la oposición en los hechos, enfatizando las oscuras intenciones que guiaban a los adversarios. Se torna, entonces, significativa en el discurso la oposición que establece el enunciante en torno a las intenciones y principios que defendía cada sector; así, a *la lucha por los principios representados en la búsqueda de la libertad, el patriotismo y la apreciación de la autoridad* emprendida por el pueblo, oponía las tendencias sediciosas, antipatrióticas y mal intencionadas atribuidas a la oligarquía.

Esta última acotación se vuelve relevante, en la medida en que señala una vinculación de clase a las tendencias políticas. De manera que, mientras implícitamente se reivindicaba la defensa de los intereses del pueblo como una característica propia del liberalismo, se manifestaba de un modo absolutamente directo y explícito la vinculación del partido conservador con la oligarquía, mostrándolo como el principal responsable de las características negativas del pueblo, debido tanto a la opresión a la cual lo había mantenido sometido, como a su deseo de continuar privándolo de la libertad e incitándolo al desorden.

Reforzaba además el discurso con los argumentos antes enunciados, recalcando nuevamente la insignificancia de los hechos, que esta vez fueran considerados como un *pequeño desbordamiento de masas*, y volviendo a atribuirlos a la ignorancia, esta vez definida como falta de instrucción, *el desenfreno de algunos individuos poco instruidos*.

Estos argumentos ponen de manifiesto la intención política *propia de las autoridades en esta época. No obstante, no es posible* afirmar que por lo general éstas propulsaran las formas violentas, ni los hechos criminales perpetuados en las personas de sus opositores. En este sentido, su actitud fue más bien la de aceptar y tolerar la violencia, como algo inevitable dentro del accionar político. De ahí que la actitud asumida por buena parte de las autoridades y dirigentes

de uno y otro partido frente a esta clase de hechos fuera la del descargo, de manera que más allá de los argumentos antes esgrimidos, justificaban un hecho violento de sus copartidarios con el señalamiento de acciones del mismo tipo cometidas por el bando contrario, descargándose así de la responsabilidad moral y política.

Hubo sin embargo, casos en los que los funcionarios permitieron y aún propiciaron este tipo de violencia, como el denunciado por el señor Caldas (conservador) y transmitidas por Holton, quien se refería al jefe político del cantón de Palmira, Antonio Mateus, de la siguiente manera:

*¿Pero duda por un momento que él mismo, siendo jefe político, encabezó bandas de perreristas? ¿Duda por un momento que se quedó parado mirando, mientras doce de sus bandidos, uno tras otro abusaban de una dama respetable, a pleno día en la plaza de Caloto?*<sup>18</sup>

Actos que les ganaron la sanción social y aunque su comandancia política era reconocida, no dejaron de recibir la reconvención moral, similar a la expresaba por el señor Triana respecto al caso antes citado: “Yo no justifico el mal, por mucha provocación que haya, ni tampoco voy a decir que Mateus sea hombre honesto...”

Generalmente los implicados eran algunos dirigentes liberales, que como Antonio Mateus, Manuel María Victoria, Juan E. Conde o David Peña, no sólo eran de ascendencia popular, sino que además se caracterizaban por tener un talante especialmente violento. Los altos mandos del partido, así como sus miembros socialmente más prestantes, toleraban a estos hombres y sus

<sup>18</sup> Las palabras que siguen a este aparte, son una clara muestra de lo antes expresado, con relación a la justificación de la violencia por medio del descargo, dice entonces el señor Triana: “pero ¿en qué puedo creer cuando la mala fe conservadora no respeta ni a los muertos?” Holton, *Opus cit.*, p.557.

acciones porque los sabían necesarios para el triunfo de su causa política, pero no los aceptaban plenamente, lo que hizo que se deshicieran de ellos, una vez la situación se los permitió<sup>19</sup>.

En cuanto a la violación, aunque la mayoría de funcionarios lamentaban esta clase de actos, e intentaban refrenarlos por todos los medios, la acción de las autoridades fue esencialmente nula al momento de castigarla o legislar acerca de ella. Esto en parte se debía al carácter vergonzoso y escandaloso de los hechos, que los convertían en un tema tabú, del que nadie habla ni desea hablar, un hecho que se oculta o al menos debe ocultarse, y en el que de un cierto modo la víctima es considerada responsable, pues aun en contra de su voluntad ella fue partícipe de un acto que lastima la integridad moral del cuerpo social. Además, en el caso de violación siempre permaneció latente la consideración cultural propia de las concepciones morales y religiosas de acuerdo con las cuales el cuerpo en sí de la mujer es una incitación a pecar. Una concepción que culpabiliza a la mujer por poseer un cuerpo sexuado, y que releva al hombre de gran parte de su responsabilidad en el sentido de que se supone que no pudo resistir la tentación o provocación del cuerpo femenino, y aunque los casos estudiados obedecen más a la esfera de la agresión política que a la de la personal, no puede desconocerse que las representaciones de género subyacen a la interpretación de los hechos, haciendo que en casos como el de la violación se les niegue relevancia y la sociedad en pleno someta a la víctima a las condenas del silencio y la invisibilidad.

### EL RAPTO

El delito del rapto, cambia de forma y significación en el siglo XIX, tornándose mucho más agresivo y violento de lo que fuera

---

<sup>19</sup> Ver a este respecto Luciano Rivera y Garrido, **Impresiones y recuerdos**, Carvajal, Cali, 1968, p..172 – 173. En este aparte el autor relata el asesinato de José María Victoria en la cárcel de Palmira.

para el periodo colonial. Efectivamente, como señala Pablo Rodríguez en su libro **Seducción, amancebamiento y abandono en la colonia**,<sup>20</sup> el rapto era usado, ante todo, por los jóvenes novios como mecanismo de presión para vencer la oposición de sus padres y familias al enlace.<sup>21</sup> La transformación sufrida en las estructuras sociales en cuanto a la forma de concertar las alianzas, y sobre todo, la desaparición de medios como las leyes de la Real Pragmática,<sup>22</sup> que permitían a los padres regular las uniones matrimoniales de sus hijos, llevaron a que el rapto de la novia se hiciera innecesario y modificaron el trasfondo social de este delito.

Para el caso de Cali, entre 1850 y 1860, el delito de rapto aparece en una única ocasión y se halla vinculado al delito de violación. La razón del bajo índice estadístico deja abiertos muchos interrogantes que no se pueden responder. Pese a ello el caso encontrado es nuevamente revelador sobre todo porque en él se hace relación a dos raptos cometidos por el mismo hombre, Juan Nepomuceno Palacios,<sup>23</sup> de los cuales uno fue en una mujer casada: Juana Josefa Ayala, y el otro en una mujer soltera, permitiendo visualizar la mediación del estado civil, como factor modificador

---

<sup>20</sup> Pablo Rodríguez, **Seducción, amancebamiento y abandono en la colonia**, Fundación Simón y Lola Guberek, Bogotá, 1991.

<sup>21</sup> Dice textualmente el autor: “El rapto conducía al matrimonio. Ante rígidas estructuras sociales, una pareja optaba por huir y publicitar sus sentimientos. En el rapto no sólo existía una promesa de matrimonio, se daba un auténtico interés por parte del varón por consolidar su relación. Hacer público un sentimiento con el rapto era la forma usual de presionar a los padres a permitir una unión.”. Pablo Rodríguez, *Seducción Amancebamiento y Abandono en la colonia*, *Opus cit.*, p.42.

<sup>22</sup> La Real Pragmática expedida por la corona en 1776, fue una ley orientada a evitar las uniones desiguales, a través de su prohibición. El criterio de desigualdad por ella recogido fue el de desigualdad étnica.

<sup>23</sup> Archivo Histórico de Cali, Libros Capitulares, Tomo 129, año de 1855, Folios 416–417.

en los juicios y sentencias. La incidencia de dicho factor puede verse reflejada en primer lugar en el discurso que esgrimieron las autoridades al dictar sentencia con relación al delito cometido en la primera de estas mujeres:

*Debió atender al delito de rapto en general y a las circunstancias agravantes que lo caracterizan entre éstas la de haberse cometido en una mujer casada a quien la sociedad ha rodeado de consideraciones y respetos, respetándola como inviolable... se lo condena a pago de costas procesales e indemnización de daños y perjuicios causados, destierro a veinte leguas de este lugar mientras viva Vicente Días esposo de Josefa Ayala, advirtiéndose que si muere éste antes del lapso de los cuatro años debe siempre sufrir el destierro.*

Discurso que encierra varias particularidades bastante importantes. En primer lugar está el hecho de desplazar la condición de agraviado, de la víctima natural del hecho (la mujer) a la víctima social del mismo (el marido). Varios de los planteamientos confirman hechos para los casos de injurias y de violación. Entre ellos, el que señala que la acción de la autoridad tenía ante todo, en los casos relativos al honor, el propósito de aplacar al agraviado, evitando mayores brotes de violencia, además de regular la interacción social y mantener vigentes los límites puestos tanto por la ley como por la moral a la sociedad.

En segundo lugar, aparece de nuevo el reconocimiento de la condición civil de la mujer, como una condición de privilegio en el sentido de conferir a quien goza de ella, una serie de deferencias y atenciones entre los cuales se contaba, de acuerdo con el decir de las autoridades, la consideración de inviolabilidad. Este segundo punto unido al primero, desvela un tercer hecho, que a su vez, sirve de soporte a los dos anteriores; este hecho no es otro, que la calificación de la mujer como "propiedad del esposo".

Efectivamente, entre los derechos conyugales estipulados por la propia concepción del matrimonio, se contaba el de la posesión de la mujer, entendida como el derecho a relacionarse sexualmente con ella. lo que hacía que acceder sexualmente<sup>24</sup> a una mujer casada tuviera la implicación de atentar contra el derecho de posesión de su esposo. Esta consideración era, además, un viejo remanente del antiguo derecho patriarcal, que otorgaba al padre de familia, plena potestad sobre los miembros de su grupo familiar, llegando incluso a conferirle el derecho de propiedad sobre sus vidas. Históricamente esta institución del *Pater familias* se fue modificando de manera que los otrora ilimitados derechos del padre se restringieran paulatinamente; sin embargo, dentro del argot popular así como en su mentalidad, subsistió la idea de la pertenencia de la esposa al esposo, idea reforzada y conservada por la propia doctrina católica que ponía a la mujer bajo la protección y potestad masculina. Esta concepción, unida a la inexistencia de la mujer casada como sujeto de derecho, hacía que al ser ésta ofendida o maltratada sexualmente, no se la considerara a ella como víctima, sino a su esposo. Lo que permite entender la lógica de la sentencia estipulada dentro de la cual el parámetro de castigo no es la ofensa hecha a la mujer sino a su marido.

En cuanto al segundo rapto, cometido en la persona de la hija de Encarnación Rizo, quien era soltera, la sentencia consistió en “pagar una multa de veinte pesos de ocho décimos, aplicable a las rentas parroquiales de la provincia y a sufrir 18 años de presidio en el establecimiento del distrito”. Lo que constituye una diferencia radical con los casos sobre injurias, pues determina una sentencia mucho más drástica para la violación cometida en la persona de

---

<sup>24</sup> Bien fuera que ella accediese o no a esta clase de relación. En el primer caso los hechos daban lugar al delito de adulterio, el cual se castigaba de manera similar al rapto, e igualmente a la pena de prisión seguía la de destierro, el que se hacía extensivo tanto al hombre como a la mujer, cada uno obviamente en un lugar diferente.

la joven soltera que para la cometida en la de la mujer casada. Las razones para dicho proceder son igualmente difíciles de determinar, aunque es muy probable que se debiesen a la consideración de que la mujer soltera se hallaba mucho más expuesta a esta clase de violencia que la casada, que al fin de cuentas contaba con el respaldo del marido.

### EL INTENTO DE VIOLACIÓN

La indefensión femenina se hace aún más evidente en los casos interpuestos por intento de violación, los que fueron denunciados en su totalidad por mujeres solteras, todas miembros de los sectores populares. Las causas señaladas para la agresión fueron de muy diversa índole, pero todas confluyen en la concepción que se manejaba al interior de estos grupos sociales sobre la mujer. Tal como puede apreciarse en el caso seguido por María Luisa Cuero contra José María Caicedo<sup>25</sup>, en el cual la primera señaló ser soltera, mayor de 21 años y dijo que “José María Caicedo repetidas veces se ha propuesto perseguir a la exponente con el objeto de forzarla y usar deshonestamente de su persona y contra su voluntad”. Las razones de tal persecución fueron así mismo reveladas por los protagonistas principales de los hechos y aunque las versiones coinciden en su fundamento distan mucho de concordar en cuanto a las intenciones que acompañaron a los hechos. Así la mujer dijo:

*Que hace algún tiempo que José María Caicedo trató de contraer matrimonio con la exponente el cual no ha tenido efecto debido a que Caicedo no lo ha llevado a cabo porque con aquella propuesta (usó?) de la declarante, que viendo la exponente que Caicedo no cumple con su palabra le ha manifestado que ya no quiere casarse ni menos debe contar con ella, que con ese motivo*

<sup>25</sup> Idem, año de 1865, Tomo 134, folio 732. El caso no es de Cali, sino de Yumbo, sin embargo dada su significación se lo ha incluido.

*Caicedo siempre que ve que la declarante sale de su casa bien para la quebrada o para el monte sigue en su persecución, que en donde la encuentra quiere a la fuerza usar de ella y contra su voluntad, y que esto lo hace frecuentemente.*

Declaración que no sólo pone de manifiesto la precedencia de una palabra de matrimonio, sino las implicaciones que la misma tenía al interior de la relación. Se encuentra así una notable coincidencia con el señalamiento hecho por Pablo Rodríguez para los casos de seducción, en la Antioquía colonial, debidos a la mediación de la palabra de matrimonio.<sup>26</sup> Aquí también había accedido la mujer al contacto carnal, basándose en la promesa de matrimonio, pero a diferencia de lo ocurrido en las causas coloniales antioqueñas, ella no demandaba el cumplimiento de dicha promesa sino que se basaba en el incumplimiento de esta para deshacer lo pactado. Por su parte el discurso masculino mostraba una faceta totalmente diferente e igualmente relacionada con el mencionado compromiso matrimonial:

*Que el año de 1854 ha tenido compromiso de casarse con Maria Luisa Cuero, que después que vino el exponente de Pasto encontró de parte de la Cuero inconvenientes, pero siempre trato de cumplirle su palabra el exponente, pero que faltándole ya la Cuero se molestó el exponente y que en los encuentros que ha tenido ha tratado de convencerla y que nunca ha sido para forzarla.*

Sólo que, de acuerdo con los testimonios de los diferentes testigos, el convencimiento del que él hablaba distaba mucho de ser pacífico. En efecto, éstos señalaban reiteradamente que con frecuencia Caicedo perseguía y acosaba a Cuero, tratando de

---

<sup>26</sup> Pablo Rodríguez, **Seducción, amancebamiento y abandono en la colonia**, *Opus cit.*, capítulo II, p.29 – 72.

abusar de ella, aprovechando para esto todo momento y lugar. El primero de tales testimonios fue el de Matías Cuero, labrador de 59 años, quien por su apellido y edad bien podría haber estado emparentado con la denunciante: “que yendo el declarante para la labranza, en el tránsito se halló con José María Caicedo y María Luisa Cuero, que Caicedo estaba forcejeando con la Cuero y que le había quebrado un calabazo que iba con agua, y que viendo esto el declarante se la quitó, según el empeño de Caicedo haría inferir sería el de usar a la fuerza de la Cuero”. En esta declaración aparecen tres aspectos que es necesario considerar, el primero es la resistencia femenina, que aparecerá igualmente anotada en los otros testimonios; el segundo es la actitud del declarante, quien modera su acción, limitando sus intervenciones a lo estrictamente necesario, esto es, en primer lugar a impedir el abuso y en segundo a declarar eludiendo así, cualquier forma de defensa que fuese más allá de lo estrictamente necesario; y el tercero, es la forma en que él se refiere a las pretensiones de Caicedo, que es además análoga a la empleada por la propia Cuero para aludir a las relaciones sexuales que ella mantuviese en vista del compromiso matrimonial y que en ambos casos, se designan empleando el verbo *usar*. La importancia que tiene esta forma de designar es que revela una actitud ante la sexualidad, de acuerdo con la cual, la mujer se sitúa en la posición de objeto del que el hombre dispone y disfruta; con lo cual queda excluida de toda forma de gratificación. Sin embargo, no hay certeza de que tal consideración estuviese totalmente generalizada, siendo probable que sólo se la empleara en los casos de violencia sexual. No obstante es imposible profundizar en esta clase de probabilidades, por cuanto el discurso en sí mismo no lo permite.

El segundo testimonio es igualmente peculiar; en este caso, la declaración fue dada por una compañera de faena de la Cuero, quien señaló: “Que José María Caicedo estaba apechado [apechugado] con María Luisa, reconvino a Caicedo para que la

largara a dicha Cuero lo que no accedió, que vio también que Caicedo le había roto [roto] los trastos de ropa que tenía encima. que viendo esto se fue la exponente a avisarle a la madre de la Cuero para que fuera en su auxilio, que ésta fue y todavía la tenía arruchada en el corral de la hacienda.” Presentando a su vez nueva información, ya que hace evidente el conocimiento de los hechos por parte de la familia de la Cuero, demostrando que *no se trataba de simples actos de “persuasión”, como afirmaba Caicedo y acabando de situar a los protagonistas dentro de su entorno, no social, sino cultural, el que termina de aclararse a través de los testimonios siguientes: “Que estando la exponente en compañía de María Luisa llegó José María... y tomó a dicha María Luisa del brazo, que ella no quiso seguirle y entonces comenzó a forcejear con ella y visto esto mando la que expone a llamar gente, que fueron inmediatamente dos mujeres, que Caicedo visto esto tuvo a bien largarla”.*

Un entorno que asume la publicidad de los hechos de un modo, relativamente “natural”, en el que todos “saben” lo que está ocurriendo, intervienen en los momentos más candentes, pero no actúan de una manera determinante, por lo menos, no dentro de los cánones estipulados por el contexto del honor. Aquí no hay alusiones a vindicar la honra, sino que simple y llanamente, la mujer denuncia una intención a la cual se resiste junto con las personas comprometidas en su entorno familiar y social, que acompañan su resistencia, pero no ponen coto a la situación. Las razones de tal actitud pueden descubrirse si se consideran los siguientes ítems:

Primero: De acuerdo con lo expresado por la propia María Luisa, *ella había accedido a tener relaciones sexuales prematrimoniales con Caicedo, con lo cual, quedaba descartada la existencia de su virginidad y por tanto, el caso se situaba por fuera del marco de la defensa del honor vulnerado, que como ya se ha dicho, en el caso de las jóvenes se centra en la conservación de su castidad.*

Segundo: La pérdida de la virginidad en este sector social, no parecía afectar la concertación de enlaces matrimoniales ni desmeritaba socialmente a la mujer pues, esta clase de conducta era bastante frecuente dentro del contexto socio-cultural en el que la pareja se movía<sup>27</sup>, donde las relaciones de índole sexual parecían fluir de una manera más libre y natural que en otros medios, como los de las clases altas, y contaban según puede deducirse de los testimonios presentados, con bastante aceptación social. Lo que nuevamente pone el caso fuera de la esfera referencial del honor, en el que se consideraba que existía ofensa aun cuando hubiese anuencia de la mujer, y donde si la afrenta no se reparaba, se aplicaban las más duras sanciones sociales tanto a mujeres como a hombres.

Tercero: Mediaba una relación previa de la pareja que podía llevar a pensar en que todo se debía a diferencias fácilmente reconciliables y por tanto, toda solución de fondo resultaba impertinente.

La tolerancia frente a los acontecimientos parece, no obstante, agotarse debido a la reiterada resistencia de Cuero: “Cuando lo vieron que la tenía entre sus brazos haciendo violencia por derribarla

---

<sup>27</sup> Esta clase de práctica era bastante común desde la colonia tal y como lo manifiestan varios testimonios entre ellos, los de Pablo Rodríguez en sus libros **Seducción y amancebamiento en la colonia** y **Sentimientos y Vida familiar en el Nuevo Reino de Granada**, *Opus cit.*, y el de Isaac Holton en **La Nueva Granada. Veinte meses en los Andes**. Este último, cita varios casos en los que esta clase de conductas se hace evidente, el más notorio es el del matrimonio celebrado en la hacienda de la Rivera: “*Pero esto de tener hijos era un punto sobre el cual no vi la necesidad de insistir tanto, pues, la novia, aunque no había estado casada antes, no solamente tenía dos hijos como testigos de la ceremonia, sino que se encontraba en el estado que aquí indican con la palabra embarazada*”. **La Nueva Granada. Veinte meses en los Andes**. Banco de la República, Bogotá, 1981, p.502.

en tierra y que no lograba su fin, porque experimentaba resistencia que revela bien claramente su fin”. Lo que explica el respaldo dado a la mujer por los testigos, quienes finalmente se deciden a intervenir en los hechos de un modo radical. En cuanto a la reacción de las autoridades y a la manera como éstas procedieron en el caso, es igualmente significativa, especialmente porque contraviene las formas de proceder, en ese momento histórico, conforme al derecho. La sentencia fue la siguiente: “No existiendo la plena prueba del delito, nada puede hablarse sobre el delincuente, aunque hay razones para creer que realmente ha pretendido abusar de la debilidad de una mujer”.

La afirmación, según la cual, no existía plena prueba del delito, es bastante polémica si se tienen en cuenta las formas procesales propias de la época, de acuerdo con las cuales, un hecho de esta naturaleza se probaba con base en el testimonio de los testigos de cargo y descargo. Testigos que para el caso afirman de manera continuada como Caicedo persiguió e intentó forzar a Cuero, no en una, sino en varias oportunidades. Y aunque, debido a la resistencia de ella y al auxilio que recibió de distintas personas, los hechos criminosos no se llevaron a término, esto no implica que el intento de forzamiento no haya acaecido; lo que deja fuera de lugar la determinación de las autoridades. Igualmente es contradictoria la afirmación, de acuerdo con la cual, no es posible hablar acerca del delincuente, pues los diversos testimonios son bastante explícitos acerca de sus proceder e intenciones.

¿Qué causaba esta clase de proceder? Las razones que subyacían a esta determinación deben buscarse en el trasfondo social en que ésta se desarrolló, vale por tanto, entrar a hacer un análisis detenido del mismo, parte por parte, a fin de develar el sentido oculto del discurso. Es posible concluir que los funcionarios evaluaron el caso de un modo similar a como lo hicieron en principio los testigos, esto es, restaron importancia a los hechos fundándose en los antecedentes del caso y llegando a una conclusión

relativamente igual, en el sentido de reconocer que hubo actos violentos por parte de Caicedo, pero sin atreverse a castigarlo por ello.

La rigidez de los parámetros del juicio se hace aún más explícita, cuando se considera la calificación aplicada por las autoridades a María Luisa Cuero, que no es otra que la de “débil mujer”, sin considerar lo que sus actos proyectan, ni atender a que de no ser por su fortaleza, Caicedo habría logrado su cometido. Los principios de juicio se centraron por tanto en un plano moral, dentro del cual, la condición sexual de la mujer constituyó el patrón de juicio. De modo que si la mujer era considerada virgen, casta y pura, el delito existía, pero de no serlo, los resultados le eran adversos, el atropello quedaba impune y ella expuesta a toda clase de violencias de este tipo<sup>28</sup>.

Respecto a qué tan expuesta se hallaba una mujer a esta clase de agresiones y qué podía generarlas, los dos casos restantes resultan bastante ilustrativos. El primero es el denunciado por Anselma Vargas<sup>29</sup>. Este caso es interesante en cuanto permite

---

<sup>28</sup> Esta línea de procedimiento judicial ha tenido continuidad histórica hasta la actualidad. aún hoy las mujeres que han sido violentadas deben probar su castidad e inocencia a fin de que el abuso llegue a considerarse y el hombre sea enjuiciado. Por lo general, las autoridades siguen concediendo el beneficio de la duda a los hombres que ejercen esta clase de violencia. Los procedimientos adelantados en la actualidad llegan a ser tan agresivos con la mujer que en muchos casos, las víctimas prefieren no denunciar los hechos antes que verse inculpadas en los mismos. Sólo en los últimos años, la lucha de los movimientos feministas han logrado que jurídicamente se considere como abuso sexual todo acceso sexual realizado sin el consentimiento de la mujer, aun el realizado por el marido de la misma, pero esto no exime a las víctimas de las dificultades de un proceso en el que más que probar el hecho, es preciso probar que no se lo consintió o provocó en modo alguno.

<sup>29</sup> Archivo Histórico de Cali, Libros capitulares, año de 1860, Tomo 149, folios 476 – 477. Juzgado del Crimen.

conocer las condiciones en que podía darse la agresión, presenta las formas de reacción de víctimas y victimarios y, posibilita conocer los límites de la seguridad femenina. El denuncia fue dado en los siguientes términos: “un hombre que no sabe como se llama, el que él por la noche a eso de las diez se entró a la casa de Sebastiana Satizábal con el fin de forzarla según ésta, como ésta se resistió hasta que pudo salirse e irse a amparar a la casa de la denunciante a donde se entró ese hombre, que la denunciante lo reconvino por haberse entrado sin contar con ella y a esas horas, que lo mismo por la falta que le había hecho a la Satizábal...”

El caso demuestra la vulnerabilidad del domicilio femenino, ya que en una y otra oportunidad el desconocido logra entrar al interior de ambas casas, no sólo sin contar con la anuencia de las víctimas, sino enfrentando su resistencia, aspecto importante pues devela lo frágil de la condición femenina en ausencia de respaldo masculino. No obstante, choca esta evidencia con tres factores existentes para la época; cada uno de los cuales se constituía en causa de los otros.<sup>30</sup> El primero era la abundancia de mujeres que vivían solas o en compañía de otras mujeres; el segundo, la fuerza y resolución mostrada por estas mujeres al defenderse, y el tercero las redes de solidaridad femenina que aparecen en el trasfondo de este tipo de situaciones.

---

<sup>30</sup> También cabe considerar el entorno relacional y habitacional de la época, según el cual los espacios de habitación se hallaban por lo general abiertos y posibilitaban un fácil acceso a los vecinos, las casas se comunicaban por los solares y rara vez se cerraban las puertas. Todo lo cual obedece a la limitación de los espacios privados, efectivamente prácticamente todos los espacios eran del dominio público y el ámbito de lo privado solo se empezó a imponer a fines del siglo XIX. Para mayor información a este respecto ver el artículo de Catalina Reyes y Lina Marcela Gonzáles “La vida domestica en las ciudades republicanas”, en *Historia de la vida cotidiana en Colombia*, Ed. Norma. colección Vitral. Santafé de Bogotá 1996.

Sobre el primero es preciso anotar que ya desde la colonia el número de casas habitadas por mujeres “solas”<sup>31</sup> era alto en la ciudad de Cali, así lo muestra la información presentada por Pablo Rodríguez en su libro **Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada** y lo confirma la muestra tomada del censo de la parroquia de Santa Librada realizado en 1857<sup>32</sup>, en el cual, de 293 casas empadronadas 169 tenían por jefa del hogar a una mujer, de las cuales 10 vivían completamente solas, 8 compartían su vivienda con otra mujer, 28 habitaban con sus hijos menores de 13 años, 15 compartían el domicilio con otra mujer adulta y los hijos de ambas y 17 con varias mujeres adultas; para un total de 88 casas, en las que no existía ningún acompañamiento masculino que pudiera constituir un respaldo efectivo contra posibles agresiones o violencias.<sup>33</sup>

Esta “desprotección” se debía a diversas causas como la temprana viudez, o el madresolterismo<sup>34</sup>; las cifras del citado censo

---

<sup>31</sup> Solas en el sentido de no contar con un respaldo masculino. Pablo Rodríguez **Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada**, Ariel Historia, Santa Fe de Bogotá, 1997, capítulo I

<sup>32</sup> Archivo Histórico de Cali, Libros Capitulares, año de 1857, Tomo 140, folios 175 – 198. Se toma este barrio como referencia por varias razones: la primera y fundamental, es la ausencia de padrones similares para otros barrios de Cali en este archivo, la segunda: es que Santa Librada constituía un barrio de marcado acervo popular, estos barrios eran precisamente en los que las mujeres se hallaban más expuestas a las agresiones de los desconocidos.

<sup>33</sup> La población de este barrio ascendía a 1215 personas, de las cuales 634 eran adultos y 581 menores de catorce años. De los adultos la población masculina era de 245 distribuidos de la siguiente manera: 9 viudos, 71 casados y 165 solteros, en tanto la femenina era de 389 mujeres, de las cuales, 57 eran viudas, 157 casadas y 261 solteras.

<sup>34</sup> Los índices tanto de viudez como de madresolterismo eran bastante elevados desde la Colonia, a este respecto Pablo Rodríguez presenta la siguiente información sobre las madres solteras en Cali: “Las madres

respecto a estas dos realidades, fueron las siguientes: 101 madres solteras, 57 viudas y 14 casadas solas. La situación llevó a estas mujeres a generar mecanismos de respuesta tales como su propio fortalecimiento y la generación de redes de solidaridad femeninas, que actuaban de modo que en caso de necesidad una mujer podía compartir con otra su vivienda o brindarle protección tal y como se evidencia en el caso denunciado por Anselma Vargas.

Los costos de este tipo de solidaridad podían llegar a ser altos, pues con frecuencia la violencia no se limitaba al intento de violación, sino que los agresores al ver frustradas sus intenciones podían orientar su agresividad hacía otros propósitos, viéndose por tanto expuestas no sólo a recibir agresiones físicas, sino también a pérdidas de índole material. Como en el caso de Vargas donde el agresor al no poder materializar sus deseos actuó de la siguiente manera: "Que después quiso llevarse unas ruedas de fierro que tiene el cabo Maximiliano Caminos en la casa de la denunciante, ésta trato de impedir que se las llevara echándolo afuera y cerrando la puerta, enseguida tomo ese hombre un palo y le dio a la puerta hasta que la bajó y se entró de nuevo tirándole a la exponente de palos, los que ha recibido en todo el cuerpo y una herida en el brazo derecho, que el tejado de la casa lo botó al suelo tirándole con las tejas".

Pese a esto Vargas no hace la denuncia en nombre propio por maltrato y destrucción, sino que lo pone en el de Satizabal por

---

Solteras de Cali eran de distintas condiciones, comandadas por las mulatas (112), mestizas (49), esclavas (22), negras (16) y blancas (4). Residían en mayor volumen en los cuarteles de San Nicolás y Santa Rosa, y en muchísimo menor número, en los barrios de San Agustín y la Merced, conviene señalar que las cuatro madres solteras blancas anotadas vivían en dos de los cuarteles arriba indicados, pues por su pobreza y las circunstancias las habían reducido a participar del vecindario mulato." Pablo Rodríguez, *Sentimiento y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada*, p.82.

forzamiento, lo que en sí mismo, resulta bastante ilustrativo<sup>35</sup> acerca de la forma como podía funcionar la solidaridad femenina. Pero el apoyo femenino no era el único con el que las mujeres contaban, el masculino se hallaba también disponible, aun cuando conseguirlo podía resultar mucho más trabajoso. Así lo demuestra la denuncia que por intento de forzamiento, hiciera Bernardo Triviño<sup>36</sup>. Caso que se destaca además por la riqueza de los discursos de los protagonistas, que hace interesante detenerse en cada uno de los testimonios a fin de analizar cómo se dio la participación de los diversos actores y que clase de argumentos presentaron para justificar o explicar la misma.

En primera instancia aparece el denunciante de los hechos, Bernardo Triviño, quien al hacer la denuncia de los mismos, presenta un discurso bastante interesante pues, él permite penetrar el trasfondo del contexto social. Este discurso se divide en dos partes: la primera explica su participación en los hechos, y permite conocer los móviles de su acción y la forma como esta es interpretada por él mismo, y, la segunda presenta las acciones de los otros actores envueltos en el caso. Empieza entonces su exposición, de la siguiente manera:

*...que en la noche de ayer como a las nueve de la noche, estando el exponente en su casa de habitación, oyó que lo llamaban de la calle por su propio nombre y en el acto salió a la puerta y allí la persona Damiana Vernaza le rogó que la favoreciese de ese hombre que quería que se le rindiese sin ser de su gusto, siendo tal hombre Vicente Chaverra, que frente a su casa la tenía, el citado Chaverra malcarada contra la pared de la señora*

<sup>35</sup> Desafortunadamente el caso quedó suspenso, lo que impide conocer la forma como fue concebido por las autoridades encargadas de juzgarlo.

<sup>36</sup> Archivo Histórico de Cali, Libros Capitulares, año de 1858, Tomo 143, Folios 453 – 457.

*Alvarez, y que entonces viendo tal apostura y que la tenía cogida del pelo, se dirigió al citado Chaverra diciéndole que era muy extraño que un joven como él fuese a usar de una cosa igual en una calle pública, habiéndole preguntado si esa mujer dependía de él, a lo que le contestó **que si esa mujer no seguía con él se la llevarían los diablos**, que en tal estado tanto la mujer del declarante, como su suegra se llevaron a la Vernaza para la puerta de la casa...*

Aparecen así tres aspectos muy significativos: La justificación hecha por el declarante de su participación en el incidente, que pone de manifiesto su necesidad de legitimar su actuación; la falta de coherencia entre las reacciones y declaraciones del testigo y el carácter de la situación y, finalmente la intervención femenina en los hechos y el contraste entre ésta y la masculina.

Con relación a la necesidad del testigo de justificar y legitimar su proceder, se tiene que éste lo hace presentando su intervención como la respuesta a los llamados inaplazables que le hiciera la mujer, quien en primera instancia había mencionado su nombre y en segunda le había rogado la defendiera de su agresor, de manera que se colocaba a sí mismo en la posición del defensor de los desvalidos y se inscribía dentro de los cánones del honor. ¿A qué se debía esta actitud? Pueden establecerse varias hipótesis, entre ellas, la del temor a ser agredido como represalia por Chaverra o la pretensión de ser tenido por caballero, pero de todas ellas la que cobra mayor vigor, es la vinculada con el sentido de la privacidad e intimidad, especialmente en lo tocante a las relaciones de pareja. Sentido que indicaba la no intervención de terceros dentro de los problemas maritales y que llegaba a ser tan fuerte que la propia ley se marginaba en muchas ocasiones de intervenir, dejando a los cónyuges resolver sus desavenencias del modo que considerasen más pertinente

En cuanto a la forma en que los hechos fueron presentados es interesante el hecho de que en ella existe una especie de dislocación

de sentido, que lleva a que la descripción de los hechos y la actitud del testigo no terminen de encajar. Efectivamente, las palabras del denunciante al dirigirse al asaltante, y el tono conciliador empleado al hablarle, parecen moverse dentro de un contexto diferente a aquel en el que los acontecimientos estaban sucediendo. Si se ligan las palabras dirigidas por el denunciante al agresor a la hipótesis antes formulada, todo en este proceder parece apuntar a la intención de no violar los límites de la intimidad, y por tanto a no generar ofensas.

El denunciante no parece sentirse cómodo en el rol que le corresponde desempeñar, y al interpelar e interrogar a Chaverra, trata de esclarecer que tipo de relación vincula a éste con la agredida. De ahí que antes de cuestionarlo por su proceder con Vargas, le reproche que se comporte así en un lugar público y le pregunte si tiene autoridad para tratar de ese modo a la mujer, evidenciando que las mismas raíces del esquema patriarcal servían de soporte semántico a toda la situación, ya que dentro de este esquema, el hombre que había establecido una relación legítima con una mujer, tenía una serie de derechos sobre ella, entre los que estaba el acceso sexual siempre que él así lo dispusiese; de ahí la cautela del denunciante.

En cuanto a la intervención de las otras mujeres en los hechos, hay que anotar que, al igual que en los casos anteriores, fue decisiva, sobre todo si se considera que es realmente debido a ella que Vernaza recibe el auxilio que pedía. Además de que permite identificar como diferentes, las líneas de conducta seguidas por hombres y mujeres frente a este tipo de casos. Así mientras los hombres se proyectan tímidos y reservados y relegan su intervención hasta contar con la certeza de no equivocarse, las mujeres presentan una conducta mucho más determinada y comprometida<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Esto se hace particularmente claro en el caso seguido por la Cuero contra Caicedo, donde las mujeres no dudaron en entrar a auxiliarla, en tanto, el hombre mostró un mayor recelo para hacerlo.

La segunda parte del discurso presenta, como ya se ha anotado, otra clase de información directamente relacionada con los hechos en sí mismos y con la actitud de los diversos protagonistas en los mismos; prosigue por tanto, el testimonio del denunciante de la siguiente manera:

*...quedándose el declarante en el punto donde fue el hecho convenciendo a Chaverra que se fuera y dejara a esa mujer; contestándole Chaverra que si se iba para su casa seguía, luego se dirigió Chaverra para una piedra que hay frente a la casa del deponente, el atestante se fue para su casa en donde estaba la citada Vernaza...que la fuera a acompañar a donde el Dr. García en donde estaba una hermana aguardándola para acompañarse e irse para arriba a su casa y que el declarante vio en caso de ir a acompañar a donde le decía, que entonces Chaverra siguió también y en la mitad del camino le hizo señas de que se quedaba atrás, que siguiera hasta la puerta del Dr. García (Nepomuceno) adonde iba a buscar la hermana y luego salió el Dr. García y le dijo que no había lugar para llamarla que estando la Vernaza parada en la ventana comenzó Chaverra a levantarle con los pies el follado y ella le dijo que estuviera quieto que no necesitaba de él, y entonces la Vernaza se dirigió al portón y entró a la casa y hablo con el Dr. Nepomuceno García y luego salió con un papel en la mano y regresaron todos tres para la casa del exponente, al llegar allí Chaverra se paso a la esquina de la casa de la señora Prospera Minola y que luego le dijo la Damiana que la fuera a acompañar hasta su casa, a lo que le contesto que iba a exponerse que fuera a dar parte a la autoridad.*

Vale la pena considerar la insistencia del agresor, quien no abandona el lugar de los hechos, sino que persiste asechando a la mujer; igualmente, es interesante observar cómo ni el denunciante, ni la mujer, cuentan con recursos para impedir esta asechanza,

sino que deben incluso tolerar la compañía del agresor quien los sigue a todos los lugares a los que ellos se dirigen, hasta que finalmente tienen que acudir a las autoridades para poder librarse de él. Por otra parte llama la atención la forma como reaccionaron los actores, la mujer pareció relajada una vez pudo contar con el respaldo de Bernardo Triviño, al punto de que toleró la compañía de Chaverra e insistió en irse a su casa como si ya no existiera amenaza de agresión, hablando con Chaverra como si no se tratara del hombre que violentamente había intentado abusar de ella, hacía apenas unos momentos. Triviño se muestra más nervioso que los propios protagonistas, al punto de que fue él quien denunció el caso ante las autoridades. Chaverra mantuvo una actitud más calmada que la anterior, pero igualmente amenazante, dejando sentir su insistencia a través de su presencia en el lugar de los hechos. En tanto que Nepomuceno García, a quien la mujer parecía conocer de antemano y con quien tenía una relación previa, tal como se verá más adelante cuando se retome el testimonio de ella, se quedó indiferente frente a los hechos, sin participar en ellos.

Esta situación abre lugar a una serie de preguntas tales como: ¿Qué razones daban lugar a la actitud de Chaverra? ¿Dentro de qué contexto se habían propiciado los acontecimientos? El testimonio de Damiana Vernaza fue bastante ilustrativo a este respecto. Para empezar la joven dijo ser soltera y de dieciocho años, vivir sola con su hermana y refirió los hechos del siguiente modo:

*A eso de las nueve de la noche estando encendiendo un tabaco en la puerta de Juan Nepomuceno García con un hombre que iba pasando, llegó llamándola por su nombre, la exponente no le respondía, le preguntó por qué no le contestaba, a lo que le contestó que como andaba embozado no conocía quien le hablaba, que el traje en que estaba era de ruana negra grande y sombrero*

*apandao, que a lo que encendió su tabaco se fue para su casa ... que la siguió preguntándole que para dónde iba, que le dijo que para su casa y entonces le dijo el tal hombre que no era para su casa sino a verse con el padre García, a cuyas palabras le contestó la deponente que **si así fuera nada le importaba porque era libre**: que en el tránsito que hay de la casa del citado García hasta la casa de las señoras Gallegas iba echándole el brazo por el cuello a lo que le esquivaba la exponente diciéndole que a ella no le fuera echando el brazo que fuera por allá a buscar otra: que en este transcurso conoció que era Vicente Chaverra ...*

Hasta ese momento el episodio se desarrollaba en los límites de lo normal y aunque la actitud del hombre puede ser considerada como abusiva, no presagiaba la violencia que sobrevendría después. Las que sí se manifestaban, eran la firmeza y seguridad de la mujer que en ningún momento señaló haberse sentido amenazada. pese a no conocer a su agresor y cuya respuesta frente a la recriminación que él le hacía acerca de su presunta relación con García, denotaba un notable autocontrol, así como una concepción bastante clara de sí misma. Efectivamente ella no dudó en afirmar que tenía libertad para proceder conforme a su parecer y en cuestionar la intervención masculina como ilegítima, no existiendo por su parte evidencias de fragilidad, debilidad o vulnerabilidad. Ella mantuvo esta actitud aún en los momentos de mayor tensión, como se aprecia en la continuación de su testimonio, el que además transmite el discurso del agresor y la actitud de ambos frente a lo sexual:

*Que allí enfrente de la citada Gallega y junto a Bernardo Triviño la cogió del brazo diciéndole que no la soltaba hasta que no se lo diera e hiciera lo que quería que entonces le dijo a Chaverra que la soltara y **fuera a buscar allá a sus mujeres que tenía, contestándole que***

*si la exponente no era también mujer para que había salido a la calle a esa hora que a esto le contestó la declarante que a una diligencia que entonces le dijo Chaverra que quien la mandaba que salieran a la calle, que si encontraba una mujer a las siete de la noche hacía de ella lo que quería que luego pasó el señor Pío Quinto Alvarez y comenzó a llamarlo la exponente y entonces le dijo Chaverra que no hiciera bulla porque el que estaba parado en la esquina era Mariano Aragón y no Alvarez y que si aquel venía le iba peor que la declarante trataba de escaparse de Chaverra y entonces le dijo este que advirtiera que era un hombre el que la tenía cogida, que viendo la obstinación de Chaverra le metió la mano al cuello para retirarlo y entonces la cogió del pelo diciéndole que la tumbaba a lo que le replicó la exponente que él no tenía derecho para hacerlo y volvió de nuevo a forcejear para tumbarla o derribarla diciéndole que lo que había de hacer era rendirse a él por el bien o por el mal, siempre había de hacer lo que quería que enseguida asida como la tenía del pelo y apoyada contra la pared trataba de alzarle el follado diciéndole "Te llevarán los diablos si no me lo das" que entonces viendo que insistía en su pretensión Chaverra la exponente llamó duro al señor Bernardo Triviño y le dijo Chaverra que para que lo llamaba que aunque fuera el padre eterno no la soltaba que la declarante siguió llamando y entonces trataba de taparle la boca para que no lo hiciera que la deponente lo agarro del pelo y Chaverra la cogió del pescuezo y haciendo esfuerzo por derribarla que luego apareció Triviño y le preguntó que era eso a lo que le contestó que Chaverra andaba caliente buscando mujer por la calle a lo que le contestó Chaverra que esas expresiones no dijera porque le metía mano...*

Puede verse que la actitud de la mujer fue decisiva en el desarrollo de los acontecimientos; su seguridad, firmeza y la fuerza con que enfrenta a su agresor fueron definitivas, a la vez que

concuerdan con la actitud de las mujeres protagonistas de los casos anteriores, quienes tampoco se amilanaron ante la agresión, sino que enfrentaron a sus agresores con decisión y fortaleza, sin considerarse en nada inferiores a ellos y frustraron por tanto sus propósitos. Esta actitud femenina era acorde con la circunstancia histórica que vivían las mujeres, especialmente aquellas que como Damiana Vernaza eran mujeres "solas".

Por otra parte, la respuesta dada por Damiana Vernaza a Triviño hace explícita una actitud de naturalidad, conciencia y lucidez frente al sexo. Esta mujer se mostró plenamente consciente de que ella era objeto del deseo masculino y que estaba sola para enfrentarlo. Reaccionó, por tanto, de una manera coherente con esa conciencia, no hubo lugar a la ingenuidad o a la inocencia que serían posteriormente piezas esenciales dentro del discurso romántico sobre lo femenino; al contrario, la forma en que la mujer asumió la situación, defendiéndose sin mayores dramatismos y poniendo en evidencia las intenciones del hombre de la manera más explícita, acabaron desarmando a su agresor y haciendo que perdiera el control sobre la situación.

Igualmente interesante fue la actitud del hombre, quien de una manera agresiva deslegitima el derecho de la mujer a andar de noche en la calle sin ser molestada, poniéndola al nivel de las prostitutas e intentando amedrentarla por todos los medios posibles. Esta actitud genera varias preguntas relacionadas con el uso del espacio público por parte de las mujeres, especialmente en las horas de la noche, y permite cuestionarse hasta qué punto la opinión de Chaverra era compartida por sus conciudadanos y qué representaciones mentales y sociales subyacían a tal apreciación.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Esta posición de Chaverra coincide con la que más adelante será la actitud prevalente en occidente, y sobre la que Lynn Hunt señala en su artículo "La vida privada en la Revolución Francesa" como para la gran mayoría de intelectuales europeos de finales del siglo XIX, la mujer se pensaba como algo concebido especialmente para lo privado

Sin embargo, la estrategia de Chaverra falló reiteradamente, y solamente tuvo éxito cuando señaló a la mujer que si hacía bulla se expondría aún más, pues podía atraer la presencia de Mariano Aragón, con lo que además dejaba abierta la posibilidad de pensar en qué tan frecuente eran esta clase de agresiones cometidas, ya no por uno, sino por varios hombres; pero salvado este escollo, las amenazas de Chaverra y su actitud amenazante parecieron surtir un mayor efecto en Triviño que en la propia Vernaza. Este fallo es por demás significativo en lo relacionado con el uso del espacio público, pues la mujer con su actitud deslegítima la pretensión masculina de excluirla del mismo, así como la de equipararla con una mujer de la calle. Finalmente, vale la pena retomar dos de las expresiones empleadas por Damiana Vernaza en su discurso, con el fin de determinar el grado de conciencia que ella tenía sobre sí misma y su condición sexual, al tiempo en que permiten comprender los límites que la sociedad establecía para las mujeres en la relación con su cuerpo y con los hombres. La primera de tales expresiones es la respuesta que dió a Chaverra cuando éste la acusó de ir a verse con el padre García, “que no le importaba porque ella era

---

y no adecuado para lo público; cifrándose esta interpretación en la identificación que se hacía de las mujeres por sus sexualidad y su cuerpo, en tanto que la identidad de los hombres dependía de su mente y energía. El útero definía a la mujer y determinaba su comportamiento emocional y moral. Se creía que el sistema reproductivo femenino era particularmente sensible y la mayor debilidad de la materia cerebral solo aumentaba dicha sensibilidad. Las mujeres eran más frágiles desde el punto de vista muscular y sedentarias por naturaleza... desde el punto de vista biológico los hombres eran fuertes, desafiantes y emprendedores; las mujeres eran débiles, tímidas y apagadas... las mujeres se convirtieron en el símbolo de la fragilidad que tenía que ser protegida del mundo exterior (público) Se habían transformado en el emblema de lo privado” Lynn Hunt, “La vida privada en la Revolución Francesa”, Taurus, Madrid 2001, pag49 p.49 – 50.

libre”, la segunda fue lo que le dijo a su agresor, cuando este pretendió tumbarla al suelo; “que él no tenía derecho”, en ambas se evidencia como siempre que no existiera una relación que legitimara el derecho del hombre sobre la mujer, ésta tenía control sobre sí misma y sobre su cuerpo, en tanto que al existir una relación de pareja ella perdía este control y se veía sometida a la voluntad masculina.

La fuerza de esta concepción y su capacidad para regular las relaciones sociales de género, ya ha sido vista a través de la reacción del propio Triviño, quien pese a las evidencias de violencia que existían en el caso, sólo se permitió intervenir una vez que hubo constatado que Chaverra no tenía autoridad sobre la agredida. Igualmente puede apreciársela en los dictámenes de las autoridades, quienes reconocieron esta clase de violaciones como transgresiones contra la honra y los derechos masculinos, antes que como violencias contra la mujer. Lo que se ve reflejado en el hecho de que la honra sólo sea mencionada en uno de los casos anteriores, el de raptó cometido en la persona de Juana Josefa Ayala, la esposa de Vicente Días, indicando así, la inexistencia de la honra femenina por fuera de una relación directa con los hombres. Esto se debía a que de acuerdo con la tradición hispánica, el valor de la honra era un valor que trascendía lo personal y pasaba a ser familiar, de manera que la honra de los padres era la de los hijos, la del marido era la de la esposa y viceversa, y al moverse la familia dentro de un esquema básicamente patriarcal, las mujeres estaban subordinadas a los varones.

La relación con la honra familiar guardaba, además, un perfil de género que disponía una serie de tareas y funciones específicas para cada uno de ellos. De manera que era tarea fundamental de los hombres el aumentar la honra, generalmente a través de la realización de hazañas en las que se ponía a prueba su valor y hombría: mantenerla, guardando para ello una conducta moralmente intachable, especialmente en cuestiones de honradez, lealtad y

dignidad; vigilarla, cuidándose del buen comportamiento de los demás miembros de la familia y punirla, castigando cualquier fallo u ofensa cometido en su contra. En tanto la tarea fundamental asignada a la mujer, era la de mantener la honra por medio de una conducta sexual irreprochable, generalmente manifiesta en la compostura de sus actos, su obediencia, pureza y castidad; al tiempo que su condición de subordinación hacía que antes que servirse de la honra familiar, ella la sirviese.<sup>39</sup>

Este esquema de valoración social era el que hacía de actos como la violación, el rapto o el intento de violación, hechos criminosos, pues se juzgaba que al ser cometidos en la persona de una mujer se desposeía, a ella pero sobre todo a su familia, de un bien tan o máspreciado que la propia vida, pues al igual que el honor, el deshonor era colectivo y recaía sobre todo en el grupo familiar sin excepción. Sin embargo, cuando el esquema no funcionaba debido a que las formas de interacción social eran distintas, como en el caso de los sectores populares donde las relaciones prematrimoniales eran frecuentes<sup>40</sup> y el problema del honor tenía una menor relevancia, el mismo esquema se volvía doblemente en contra de la mujer, pues el abuso era apenas considerado, lo que la dejaba mucho más expuesta a las agresiones masculinas. Tal vulnerabilidad se hace del todo evidente en la actitud de los agresores, particularmente la de Vicente Chaverra, quien agredió a su víctima de un modo que denota una relativa

---

<sup>39</sup> No obstante lo cual, eran evidentes los beneficios que la mujer recibía del buen nombre de su familia pues, este mejoraba sus perspectivas matrimoniales, su situación social y condiciones de vida al ganarse el respeto y la aprobación social. Lo que era sumamente importante, sobre todo, si se considera que el medio social en sí mismo era bastante restringido, haciendo aun más amplios y contundentes los efectos, tanto negativos como positivos, de la honra familiar y personal.

<sup>40</sup> Recuérdense los altos índices de madresolterismo.

impunidad y naturalidad, actuando como si sus acciones estuviesen en cierto modo permitidas o fuesen legítimas.

**Gilma Alicia Betancourt M**

Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad  
Universidad del Valle

## FUENTES

### FUENTES PRIMARIAS

### DOCUMENTOS

Archivo Histórico de Cali, *Libros Capitulares y Notariales*, 1850-1875.

Juzgado Primero Penal de Cali, 1850 - 1875.

**Código Penal del año de 1858**, Biblioteca Central de la Universidad del Cauca.

**Código Penal del Estado Soberano del Cauca**, Imprenta del Estado, Popayán, 1867, Archivo de la Gobernación del Departamento del Cauca.

**Código Penal de los Estados Unidos de Colombia**, expedido en el año de 1873, Archivo Central del Cauca.

**Código de leyes y decretos del Estado Soberano del Cauca**, Imprenta del Estado, Popayán, 1875.

**Código Penal del Estado de Panamá**, 1881.

## LIBROS DE VIAJE

HOLTON, Isaac. **La Nueva Granada, 20 meses en los Andes**. Bogotá: Banco de la República, 1981.

## BIBLIOGRAFÍA

ARROM, Silvia Marina. **Las mujeres de la ciudad de México 1790 - 1857**. México: Siglo XXI, 1988.

- BETANCOURT M. Gilma Alicia. "El maltrato a la esposa o el derecho a castigar". *Palmira 1858 - 1875*, en **Discurso, género y mujer**. G. Castellanos, S. Accorsi y G. Velasco, (comp.). Cali: Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Manifestaciones de violencia en el medio familiar, Cali - Palmira, 1855 - 1875**, Tesis de Licenciatura en Historia, Univalle, Cali, 1991.
- \_\_\_\_\_. "Género y delito en Cali (1850-1860). Desde la ventana de un juzgado parroquial". EN: **Género y sexualidad en Colombia y en Brasil**. G. Castellanos y S. Accorsi (comp.). Cali: Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, 2004.
- FLANDRÍN, Jean Louis. **La moral sexual en occidente**, Barcelona: Granica, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Orígenes de la familia moderna**, Barcelona: Crítica, 1979.
- GONZÁLEZ Lina Marcela y Reyes Catalina. "La vida doméstica en las ciudades republicanas" en **Historia de la vida cotidiana**, Santafé de Bogotá: Vitral, Norma, 1996.
- GUTIÉRREZ de Pineda, Virginia. **Familia y cultura en Colombia**, Bogotá: Colcultura, 1975.
- HUNT, Lynn. "La vida privada durante la revolución Francesa" EN: **Historia de la vida privada**, Madrid: Taurus, 2001. Volumen 4.
- JARAMILLO, Carlos E. "Mujeres en guerra", EN: **La Mujer en la historia de Colombia.**, T.II.
- \_\_\_\_\_. **Guerras civiles y vida cotidiana**, EN: **Historia de la vida cotidiana**, Vitral, Norma, Santafé de Bogotá, 1996.
- MARTÍNEZ C. Aída. "Mujer y familia en el siglo XIX", EN: **La Mujer en la historia de Colombia**.
- ORTÍZ, Luis Javier. "La sociedad colombiana en el siglo XIX", EN: **La Mujer en la historia de Colombia**.
- PACHECO, Margarita. **La fiesta liberal en Cali**. Univalle, Cali, 1990.
- PATÍÑO, Beatriz. "Las mujeres y el crimen en la época colonial", EN: **La Mujer en la historia de Colombia**.

- PERROT, Michelle, "Figuras y Funciones". EN: **Historia de la vida privada**, Taurus, Madrid, 2001. Volumen 4.
- RODRÍGUEZ, Pablo. "El amancebamiento en Medellín", siglos XVIII y XIX, ponencia presentada al VII Congreso de Historia, Popayán, 1990.
- \_\_\_\_\_. "Las mujeres y el matrimonio en la Nueva Granada", EN: **La Mujer en la historia de Colombia**.
- \_\_\_\_\_. "Mujer y vida familiar en la Nueva Granada", EN: **Discurso, género y mujer**.
- \_\_\_\_\_. **Sedución, amancebamiento y abandono en la colonia**, Fundación Simón y Lola Guberek, Bogotá, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada**, Ariel Historia, Santa Fe de Bogotá, 1997.
- ROMERO, José Luis. **Latinoamérica. Las ciudades y las ideas**. Bogotá: Siglo XXI, 1984.
- SOIHET, Rachel. **Condición femenina y formas de violencia. Mujeres pobres y orden urbano 1890 - 1920**, Río de Janeiro: Forense universitaria, 1991.
- VELÁZQUEZ T., Magdala. "Aspectos de la condición jurídica de las mujeres", en **La mujer en la historia de Colombia**, T.I.
- \_\_\_\_\_. "Condición jurídica y social de la mujer", EN: **Nueva historia de Colombia**, T.IV.
- \_\_\_\_\_. (Compiladora). **La mujer en la historia de Colombia**. Tomos I, II y III. Bogotá: Consejería Presidencial para la Política Social, 1995.

# **RETOS DE LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: HACIA EL NUEVO MILENIO<sup>1</sup>**

## **INTRODUCCIÓN**

El reto que tenemos los hombres y las mujeres a inicios de este nuevo milenio es enorme. La construcción de una sociedad democrática, participativa, incluyente y respetuosa de las diversidades, es una prioridad y la educación es el camino. En este marco, la educación con perspectiva de género posibilitará la construcción de sujetos femeninos y masculinos capaces de participar plenamente en la vida económica, social, política y cultural de la sociedad. Sólo así accederemos a una sociedad democrática, participativa y pluralista, en la que todas las personas, sin ninguna discriminación, ejerzan su ciudadanía y sean protagonistas y artífices de un proyecto político, social democrático y en paz, en el marco de un modelo de desarrollo eficaz, sostenible y centrado en los intereses y necesidades de mujeres y de hombres.

---

<sup>1</sup> Este artículo es adaptado de una Ponencia presentada en el **Encuentro sobre Educación con perspectiva de género** organizado por la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Octubre 5 y 6 de octubre del 2001.

El presente artículo busca invitar a la reflexión y a la acción para que convirtamos esta utopía en realidad. Partiremos de revisar algunos aspectos del contexto jurídico-político, como base que puede permitir incorporar la perspectiva de género en la educación. A nivel internacional examinaremos algunos tratados ratificados por Colombia, así como los lineamientos de varias plataformas de acción de conferencias mundiales. A nivel nacional revisaremos algunas de las políticas públicas y las leyes colombianas, para plantear finalmente los retos y las implicaciones de la incorporación de la perspectiva de género en la educación.

Nos encontramos en los albores del siglo XXI. El mundo se ha globalizado. El nuevo orden económico internacional y la internacionalización de las economías, impone a nuestros países la adopción de modelos de desarrollo económicos "orientados a acelerar la apertura de las economías, reducir las distorsiones en el funcionamiento de los mercados y lograr un proceso de crecimiento económico auto-sostenido."<sup>2</sup> Las fronteras económicas entre los países se han erosionado, posibilitando la transferencia de la producción industrial de los países industrializados a los países del Tercer mundo.

Ahora bien, en esta época de globalización, los avances tecnológicos son cada vez más grandes: la computación, las nuevas formas de comunicación, el diseño de nuevas maquinarias e insumos y la ingeniería genética, hacen parte de estos cambios. La revolución en las comunicaciones y el transporte ha posibilitado la transferencia de información y recursos entre los lugares más distantes del planeta; la clonación humana es ya una posibilidad nunca antes imaginada por nuestros abuelos; el descubrimiento de la conformación del genoma humano trae grandes esperanzas

---

<sup>2</sup> Presidencia de la República de Colombia, **Informe Nacional de Colombia preparado para la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer**, Bogotá, 1995, p.14.

para la cura de enfermedades otrora incurables. “Evidentemente la ingeniería genética y la biotecnología nos dejan ante todo un universo por descubrir lleno de oportunidades y descubrimientos que debemos hacer prudentemente para el bien y desarrollo del mundo entero”.<sup>3</sup>

Sin embargo, las transformaciones económicas, científicas y tecnológicas no van parejas a cambios para mejorar la calidad de vida de las personas; pese a los anteriores avances, millones de personas en el mundo viven en condiciones infrahumanas. La brecha entre ricos y pobres se ha incrementado de forma alarmante; la xenofobia, los fanatismos religiosos, los enfrentamientos bélicos se suceden cotidianamente. La carrera armamentista y la prioridad atribuida a la seguridad militar, ha hecho que se disminuya o abandone gran parte de la inversión social. El deterioro del medio ambiente se intensifica.

La pobreza entendida no sólo como carencia de bienes materiales, sino también como exclusión y discriminación, con consecuencias nocivas a todo nivel impide la exigibilidad de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de muchas mujeres y hombres. La pobreza se hace manifiesta en la incapacidad de dirigir la propia vida y el propio futuro, en la humillación de la impotencia y los efectos corrosivos de la desesperación, del cinismo y de la pérdida de confianza en el futuro. La pobreza es sinónimo de la incapacidad de una sociedad para garantizar un modo de vida con unos mínimos aceptables.<sup>4</sup>

Ante este panorama y frente a los múltiples desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad avance hacia los ideales de paz, libertad y justicia social:

---

<sup>3</sup> Moreno Londoño, María Victoria. **Jugando a ser dioses**. Trabajo para el curso de Biotecnología molecular. Cali, 2.001.

<sup>4</sup> Comisión independiente sobre población y calidad de vida. **Elegir el futuro. Un programa radical para la mejora sostenible de la Calidad de vida**. Paris: IEPALA editorial, 1999, p 40-41.

la educación es una vía muy importante al servicio de un desarrollo humano mas armonioso para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprendiones, las opresiones, las guerras y los múltiples problemas que nos afectan.<sup>5</sup>

La educación es clave para la evolución de la sociedad y para mejorar la calidad de vida; permite desarrollar la curiosidad intelectual y fomenta hábitos de reflexión; ayudar a las personas a resolver sus problemas e incluir la difusión de los valores tanto en los programas de enseñanza pública como en el aprendizaje de lo cotidiano. Gracias a la educación las personas pueden adquirir habilidades para su desempeño laboral en una economía globalizada, y pueden participar plenamente en el funcionamiento de la democracia y hacer valer sus derechos civiles y políticos.

Según Delors,

*El concepto de educación a lo largo de la vida es la clave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va mas allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con el de la de la sociedad educativa, es decir, una sociedad en la que se ofrecen múltiples posibilidades de aprender tanto en la escuela, como en la vida económica, social y cultural y en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo <sup>6</sup>.*

Ahora bien, la incorporación de la perspectiva de género a la educación, es prioritaria para el logro de la equidad, de la democracia y de la paz. La igualdad de oportunidades es parte de la equidad, pero la equidad es más amplia. Ella requiere tomar en cuenta las diferencias que puedan impedir que algunas personas

---

<sup>5</sup> Jaques Delors, **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. Madrid, España: Santillana Ediciones UNESCO, p. 13.

<sup>6</sup> *Ibid.*

ejerzan sus derechos, a fin de emprender acciones para eliminar estos obstáculos. La equidad implica tomar medidas de acción positivas para que la igualdad formal se convierta en real.

Según Fraser la equidad de género debe entenderse como una concepción compleja compuesta por siete principios normativos diferentes que deben ser respetados simultáneamente para materializar el pleno significado de la equidad de género. Estos principios son:

- El principio antipobreza.
- El principio antiexplotación.
- El principio de igualdad en el ingreso.
- El principio de igualdad en el tiempo libre.
- El principio de igualdad de respeto.
- El principio antimarginación.
- El principio antiandrocentrismo.<sup>7</sup>

### **EL PAPEL DEL MOVIMIENTO DE MUJERES EN LA BÚSQUEDA DE EQUIDAD**

Ante la distancia que aún nos separa de la equidad de género, el movimiento de mujeres a nivel mundial ha planteado ante los organismos internacionales la necesidad de encarar los problemas y de adoptar medidas frente a la discriminación basada en el género, la etnia y la clase y la prioridad de los derechos humanos en las consideraciones sobre el desarrollo. En este contexto plantea la CEPAL que “la lucha por la igualdad de mujeres y de hombres tuvo no solo la virtud de mejorar el marco jurídico de todos los países, eliminando expresiones de discriminación contenidas en las leyes, ....sino que inició, en forma pionera y aunque desde espacios de baja intensidad institucional y política, una importante

---

<sup>7</sup> Fraser, Nancy. **Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, 1997, p. 61-69.

contribución a la humanización de la economía y de integración de la política económica con lo social, desde un paradigma de desarrollo sostenible”.<sup>8</sup>

Los movimientos sociales de mujeres nacionales e internacionales, las oficinas de la mujer y las ONGs de mujeres, colocaron en el debate público de los distintos países temas estratégicos como el papel que puede desempeñar el Estado en la corrección de las desigualdades, la participación de la sociedad civil en la formulación de políticas, la extensión del ejercicio de la ciudadanía al ámbito privado de la familia a través de la sanción de la violencia doméstica, el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos y la importancia de trabajo doméstico como un aporte no remunerado a el crecimiento de las distintas economías. Asimismo los avances en materia de igualdad de género han sido también mecanismos orientados a desactivar y atenuar la transmisión de desigualdades.<sup>9</sup>

#### **ALGUNOS ASPECTOS DEL CONTEXTO JURÍDICO-POLÍTICO INTERNACIONAL PARA LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN**

Para acercarnos a la equidad de género en el campo educativo, retomaremos algunos de los lineamientos que sobre el tema se han explicitado en los tratados internacionales y en las plataformas de acción de las cumbres mundiales. Antes de presentar algunos de ellos, recordemos que el material producto de las conferencias mundiales de las Naciones Unidas, así como algunos documentos de los organismos internacionales, constituyen, como lo señala la Comisión Independiente sobre Población y Calidad de Vida, el

---

<sup>8</sup> Comisión Económica para América Latina y el Caribe- CEPAL. Octava Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, **El desafío de la equidad de género y de los derechos humanos en los albores del siglo XXI**. Naciones Unidas: Lima, Perú, febrero del 2.000, p.7.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 8

cuerpo doctrinal más futurista con el que podemos contar en el siglo XXI y del que depende la solución de los grandes errores cometidos en el pasado siglo.<sup>10</sup> “Esa acumulación de saber construida desde perspectivas distintas, coincide en destacar el estado de máxima gravedad en que se encuentra la especie y la condición humana en el mundo actual”<sup>11</sup> y plantea responsabilidades y retos a los gobiernos, a las ONG, a la cooperación internacional y a la sociedad en general, para comprometerse con mejorar la calidad de vida de las personas, en el marco de modelos de desarrollo centrados en el ser humano y transversalizados por la equidad social y de género.

#### TRATADOS INTERNACIONALES

En este marco es importante señalar la importancia de los tratados internacionales para la normatividad jurídica colombiana, pues el artículo 93 de la Constitución Política de Colombia de 1991 señala que: “Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno y que los deberes y derechos consagrados en ésta Carta, se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos, ratificados por Colombia”.

Aunque en Colombia desde 1962, se han estado firmando y ratificando acuerdos para el reconocimiento de los derechos humanos y para la no discriminación, la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, de Belem Do Pará, constituyen las principales herramientas del derecho

---

<sup>10</sup> Comisión Independiente sobre Población y Calidad de Vida. **Elegir el futuro. Un programa radical para la mejora sostenible de la Calidad de vida**. *Op. Cit.* P. 25.

<sup>11</sup> *Ibidem.*, p. 10.

internacional e interamericano para eliminar la discriminación contra las mujeres en sus derechos civiles, políticos, económicos y culturales. La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer<sup>12</sup> fue suscrita por Colombia el 17 de julio de 1980, aprobada mediante la Ley 51 de 1981, y reglamentada por el Decreto 1398 de 1990. El depósito de instrumento de ratificación se produjo el 19 de Enero de 1982 ante el Secretario General de la ONU, y como consecuencia entró en rigor para Colombia el 18 de febrero de 1982. En este momento desde el Movimiento de mujeres y desde otras instancias interesadas de la sociedad civil, se sigue presionando al gobierno colombiano para que ratifique el Protocolo Facultativo de la Convención. Este Protocolo es un instrumento de vital importancia para las mujeres en cuanto permite presentar a nivel individual o colectivo denuncias ante el Comité del CEDAW por cualquier violación de la Convención y obtener respuesta pronta y reparación

---

<sup>12</sup> Para efectos de esta Convención la expresión “discriminación contra la mujer” denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce, o ejercicio de la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera. Para eliminar la discriminación contra la mujer, los Estados Partes deben promover una política encaminada a ese fin y comprometerse a consagrar en su legislación el principio de la igualdad entre mujeres y hombres y asegurar por ley u otros medios apropiados la realización práctica de este principio; deben también adoptar sanciones para los casos de discriminación contra la mujer y derogar las disposiciones penales nacionales que la impliquen. En las esferas política, social, económica y cultural deben promover el adelanto de las mujeres y garantizar el ejercicio y goce de sus derechos humanos. Deben adoptar medidas de carácter temporal encaminadas a acelerar la igualdad de facto entre el hombre y la mujer, que cesarán cuando se alcancen los objetivos de igualdad de oportunidades y trato.

de las medidas discriminatorias que contra ella (o ellas) se ejercieron.

En cuanto a la Convención Interamericana (Belem Do Pará) para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, de 1995, ésta representa un desarrollo paralelo y complementario a la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), y es una continuidad de lo planteado en la Conferencia de Viena en 1993 sobre Derechos Humanos. Con la Ley 248 de 1995 se aprobó esta Convención en nuestro país.

### ***La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la educación***

Veamos entonces qué estipula la Convención respecto a la equidad de género en la educación. En primer lugar, encontramos que los Estados que la suscriben “convencidos de que la máxima participación de la mujer en todas las esferas, en igualdad de condiciones con el hombre, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, del bienestar del mundo y la causa de la paz” se comprometen a “Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basadas en la idea de la inferioridad de cualquiera de los sexos”, así como a “Garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos” (Artículo 5).

En segundo lugar, en el Artículo 10, los Estados Partes asumen el compromiso de “adoptar todas las medidas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar en condiciones de igualdad entre mujeres y

hombres”. Estas medidas incluyen garantizar que se darán, en todos los niveles educativos, las mismas condiciones de acceso a estudio y a instituciones de enseñanza, y que se eliminará “todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza”, mencionando explícitamente los textos y programas escolares así como los métodos de enseñanza. También se estipula que se darán “las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adulto”, y se plantean como metas lograr: “la reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios”; “las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física”; y “acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia”.

La adopción de la Convención supone que los países deberán incorporar, en las reformas constitucionales y legales, un enfoque de no discriminación y de reconocimiento de la diversidad, en el que se conjugan la noción de igualdad con la de justicia, no orientada a igualar a mujeres y hombres, sino centrada en la verdadera justicia que radica en el trato diferencial de todos. La adopción de la Convención conllevó también a que los Estados reconocieran que los que los mecanismos y procedimientos tradicionales para garantizar los derechos humanos, eran insuficientes para garantizar la igualdad real de las mujeres respecto a los hombres. Asimismo, los principios antidiscriminatorios contenidos en la Convención han favorecido y dado argumentos a otros grupos discriminados. En este sentido se puede plantear que los alcances de la Convención trascienden el ámbito específico de la igualdad de género, para convertirse en un hito en la reelaboración del concepto de discriminación de tipo universal para numerosos grupos humanos.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Cepal, *Op. cit.*, p. 44.

Con la adopción de la Convención los países cuentan con instrumentos para lograr que las reformas laborales, penales y civiles, integren estructuralmente el concepto de igualdad real, como contribución a un nuevo milenio equitativo y justo. El principal desafío en este momento es el de armonizar los avances en materia de derechos humanos, con las reformas institucionales. Para ello se requiere hacer conocer la Convención a gobernantes, jueces, y a la ciudadanía, difundirla e incluirla en el contenido de las capacitaciones como parte de los Tratados internacionales vigentes para cambiar no solo las normas e instituciones, sino también las prácticas cotidianas y la cultura.( CEPAL: 2.000, p.45)

***La Convención Interamericana de Belem Do Pará para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer y la educación***

Esta Convención nos suministra una definición de la violencia contra la mujer, la cual debe entenderse como “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño, sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como privado” (Artículo 1). Asimismo, proclama “El derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye entre otros el derecho a ser libre de toda forma de discriminación, y el derecho 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).

Pero la Convención no se limita a definir la violencia y a reconocer el derecho a su eliminación, sino que aporta una serie de procesos educativos para lograrlo. De acuerdo al artículo 8 de esta Convención, los Estados Partes convienen en adoptar en forma progresiva, medidas específicas, incluyendo programas educativos que permitan entre otras cosas: fomentar el conocimiento que tiene la mujer a una vida libre de violencia; modificar patrones socioculturales que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de alguno de los géneros; capacitar a las personas

encargadas de la administración de justicia en la aplicación de políticas de prevención, sanción y eliminación de la violencia contra la mujer; alentar y difundir campañas en los medios de comunicación encaminadas a erradicar la violencia contra la mujeres y garantizar la investigación y recopilación de estadísticas y otra información sobre las causas, consecuencias y frecuencia de la violencia contra la mujer y formular y aplicar los cambios que sean necesarios.

#### **LINEAMIENTOS PARA LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PRESENTES EN ALGUNAS DE LAS PLATAFORMAS DE ACCIÓN DE LAS CONFERENCIAS MUNDIALES<sup>14</sup>**

Como inicialmente señalaba, los lineamientos para la perspectiva de género en la educación, podría decirse que transversalizan las plataformas de acción de las Cumbres mundiales que sobre mujer se han realizado como las de las otras cumbres mundiales, dado que se considera que la educación es un medio importante para lograr la equidad social y de género, las cuales a su vez son condiciones indispensables para construir sociedades democráticas, sostenibles y pacíficas.

En este marco es importante considerar la centralidad e importancia que la educación con perspectiva de género tiene en cuanto a la formación de mujeres y hombres solidarios, respetuosos de las diferencias y pluralistas; el reto de apostarle a construcción de modelos de desarrollo que tengan como centro el desarrollo humano sostenible y la mejora de la calidad de vida de mujeres y de hombres. En esta sección presentaré entonces una síntesis de los compromisos que el gobierno colombiano ha adquirido en

---

<sup>14</sup> La síntesis que aquí se presenta es elaborada a partir de las cartillas publicadas por Unicef Colombia y la Dirección Nacional de equidad para las mujeres, **Compromisos de Colombia con sus mujeres. Acuerdos en Conferencias Internacionales**. Santafé de Bogotá: Guía Editores e impresores Ltda., noviembre de 1996.

algunas de las principales Cumbres mundiales de los 90, con relación a incorporar la perspectiva de género en la educación; compromisos que desarrollan los principios normativos planteados por Fraser en la referencia antes citada.

***En cuanto a la definición de políticas y programas se señalan entre otras cosas la necesidad de:***

- Promover políticas que busquen el acceso igualitario de mujeres y de hombres, niños y niñas, a la educación, así como su retención en el sistema, a través de becas, incentivos y sensibilización a los padres y madres de familia sobre la importancia de la educación; eliminar los efectos adversos de la pobreza sobre las oportunidades ocupacionales; derogar legislación discriminatoria; Promover un enfoque multicultural de educación para mujeres indígenas, rurales, y fomentar la participación de las mujeres en todos los campos educativos. (Foros mundiales de Beijing, El Cairo, Copenhague, Viena, Río de Janeiro). Se señala también la importancia de brindar oportunidades iguales a mujeres y hombres para recibir formación académica en ciencia y tecnología, en desarrollo de habilidades y aptitudes así como los valores éticos necesarios para participar plenamente en el proceso de desarrollo social, económico y político. (Beijing, El Cairo). Se señala también la importancia de elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libre de estereotipos sexistas, que promuevan la igualdad, la cooperación, el respeto mutuo y las responsabilidades compartidas entre niñas y niños. En este sentido se señala la necesidad de elaborar módulos educativos para garantizar que los escolares adquieran los conocimientos necesarios para hacerse cargo de sus responsabilidades

domésticas fomentando la igualdad y responsabilidad compartida entre mujeres y hombres ( Foros de Beijing, El Cairo, Río de Janeiro).

- Movilizar las instituciones educativas para que sean el punto focal de la sensibilización de sus comunidades en relación con el desarrollo humano sostenible.(Río de Janeiro).

***En cuanto a la educación permanente y el alfabetismo:***

- Eliminar las diferencias por razones de género en la alfabetización; reducir la tasa de analfabetismo femenino atendiendo las mujeres rurales, migrantes, desplazadas, y con discapacidades; desarrollar programas flexibles de educación permanente propiciando la participación de las mujeres; reconocer las necesidades de las mujeres de edad para aumentar su capacidad de valerse por sí mismas y participar en la sociedad (Beijing, El Cairo).
- Ampliar la noción de alfabetismo para promover conjuntamente la enseñanza de temas prácticos, científicos y tecnológicos y promover dentro de la capacitación actitudes y reflexiones para promover procesos de tolerancia, pluralidad y equidad; incluir en los programas de educación de adultos información sobre los derechos humanos, reconociendo los derechos humanos de las mujeres (Beijing, El Cairo, Río de Janeiro, Copenhague).

***En cuanto a la formación de docentes:***

- Sensibilizar y capacitar a los/las docentes para promover cambios en las actitudes y prácticas que discriminan a las niñas para aumentar la comprensión de su propio papel en un proceso educativo con orientación de género, y para impulsar cambios en los planes de estudio y en las instalaciones de las escuelas de modo que reflejen la determinación de eliminar todas las formas de

discriminación basada en el sexo, reconociendo al mismo tiempo las necesidades específicas de las niñas (El Cairo, Beijing). Se señala también en este contexto la importancia de promover cursos multidisciplinarios para maestros/as de ciencias y matemáticas para sensibilizarlos sobre la importancia de la ciencia y la tecnología en la vida de las mujeres (El Cairo, Beijing).

- Establecer un sistema docente que permita la participación igualitaria de las mujeres en la elaboración de las políticas, la administración educativa y la adopción de decisiones en todas las áreas, incluidas las científicas y las tecnológicas, (Beijing) y adoptar medidas para garantizar que las maestras y profesoras tengan igualdad de oportunidades en el ejercicio de su trabajo (Beijing).

#### ***Educación en la formación para el trabajo:***

- Eliminar las disparidades por motivos de género en el acceso a todos los campos de la educación, velando para que la mujer tenga igual oportunidad que el hombre al desarrollo profesional, a la capacitación y a las becas (Copenhague, Beijing, El Cairo, Viena) y proporcionar a las mujeres educación teórica y práctica sobre el funcionamiento de los sistemas económicos, financieros y políticos; ofrecer capacitación técnica, administrativa y de comercialización en agricultura, pesca, industria y comercio y promover la participación de las mujeres en la investigación en estos campos (Beijing).
- Elaborar y aplicar políticas de enseñanza, capacitación y readiestramiento para las mujeres, en particular para las jóvenes y las que retornen al mercado de trabajo, para mejorar sus oportunidades de empleo y satisfacer las necesidades de un contexto socioeconómico cambiante (Beijing).

***Educación para la salud y la reproducción:***

- Garantizar que la información y capacitación en materia de salud y nutrición sean parte integrante de los programas escolares desde el nivel primario y de los programas de alfabetización de adultos (Beijing), y eliminar las barreras que impiden la enseñanza sobre éstos temas. Elaborar programas educativos que ayuden a asumir responsabilidades y actitudes no sexistas, a prevenir la violencia y los abusos sexuales, a evitar embarazos no deseados y la propagación de enfermedades de transmisión sexual, incluyendo el VIH/SIDA (El Cairo, Beijing).
- Promover un entorno docente que elimine todas las barreras que impiden la asistencia a la escuela de las adolescentes embarazadas y de las madres jóvenes, incluyendo educación para los padres y promoción de servicios de cuidado de los hijos (El Cairo, Beijing) y elaborar programas educativos dirigidos a los varones para sensibilizarlos sobre su papel como padres y las responsabilidades que esto implica (El Cairo).

***Educación para el desarrollo sostenible:***

- Desarrollar programas de capacitación e información sobre las relaciones entre población y medio ambiente y sobre las responsabilidades de hombres y mujeres en sus consecuencias, a fin de influir en los cambios de comportamiento y estilo de vida de los consumidores y promover la explotación sostenible de los recursos naturales. (El Cairo, Río de Janeiro). En este marco se plantea también la necesidad de incorporar a los jóvenes de ambos sexos a la planeación, desarrollo y evaluación de los programas de educación sobre el medio ambiente que adelantan las instituciones educativas y las ONGs y Expandir la educación vocacional desarrollando métodos innovativos para

incrementar habilidades prácticas en el manejo del medio ambiente, motivando especialmente a las jóvenes y brindándoles oportunidades de empleo (Río de Janeiro).

- Fortalecer la voluntad política para aplicar estrategias integradas de población y desarrollo a través del sistema educativo formal y no formal; brindar educación en materia de población y desarrollo sostenible en todos los niveles de la enseñanza académica y no académica, teniendo en cuenta las responsabilidades y contribuciones posibles de niños/as y jóvenes. (El Cairo, Río de Janeiro).

### ***Educación, Derechos Humanos y Paz***

- Elaborar programas de educación en materia de derechos humanos que integren la dimensión de género e introducir su enseñanza en todos los niveles de educación, incluida la educación superior y de postgrado (Viena, Beijing). En este sentido cobra total relevancia el fomento de la capacidad y la autonomía de niñas y jóvenes a través de programas que les permitan conocer sus derechos jurídicos y económicos y los relacionados con su salud sexual y reproductiva (El Cairo).
- Alentar y apoyar a través de programas educativos a nivel nacional y comunitario, el debate abierto sobre la necesidad de proteger a las mujeres, los jóvenes y los niños de todo tipo de violencia y abuso, explotación y tráfico sexuales. (El Cairo) y crear programas educativos para niños y niñas con el fin de fomentar una cultura de paz centrada en la tolerancia y la solución de conflictos por medios no violentos (Beijing).

### ***Niñas y Jóvenes:***

- Promover el desarrollo del potencial de niños y niñas, adolescentes y jóvenes, sin discriminación, en su calidad

de futuros recursos humanos del país, de acuerdo con los compromisos contraídos en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia y de acuerdo a la Convención sobre los derechos del niño (El Cairo, Viena, Copenhague, Beijing). En este sentido se hace necesario elaborar políticas educacionales que potencien el valor de las niñas para sus propias familias y para la sociedad, mas allá de su definición de futuras madres y encargadas del cuidado de los niños así como promocionar en la familia, la escuela y la comunidad, el valor igual de los hijos de ambos sexos (Beijing, El Cairo). Se requiere también alentar, en particular a las jóvenes, a continuar sus estudios para prepararse para una vida mejor, aumentar sus capacidades y prevenir los riesgos de matrimonio y maternidad a edades muy tempranas (El Cairo).

- Formular programas de educación para jóvenes, teniendo en cuenta sus necesidades específicas como hombres y mujeres en materia de empleo, salud y reproducción, logro de estilos de vida satisfactorios, libres del uso de drogas y contribución posible de la juventud al desarrollo sostenible (El Cairo) y promover la participación plena e igualitaria de las niñas y jóvenes en actividades académicas y no académicas en relación con el deporte, las artes, el teatro y demás actividades culturales (Beijing).

### *Investigación:*

- Promover y apoyar la realización de estudios de género en todos los niveles de enseñanza y aplicar el conocimiento a la elaboración de programas de estudio, al material didáctico y a la formación y capacitación de docentes (Beijing) y realizar estudios sobre la participación de las mujeres en todos los niveles de enseñanza y los factores que condicionan esta participación (Beijing).

*Evaluación y Comunicación:*

- Establecer mecanismos de vigilancia para la aplicación de las reformas educativas y para el cumplimiento de los compromisos internacionales en materia de cobertura y calidad de la educación y de no discriminación por razones de sexo para lo cual se precisa elaborar indicadores educacionales para vigilar los procesos en la reducción de diferencias entre mujeres y hombres en los programas de enseñanza a todos los niveles y en los de alfabetización (Beijing).
- Desarrollar programas para aumentar la conciencia pública sobre el valor de las niñas y para mejorar la imagen que las niñas tienen de sí mismas, de tal modo que redunde en un mejoramiento de su condición (El Cairo). Asimismo se insta a desarrollar programas para la educación formal y no formal con el fin de eliminar las persistentes imágenes negativas, estereotipos, actitudes y prejuicios sobre las mujeres y utilizar en forma eficaz los medios de comunicación modernos y tradicionales para alentar la discusión pública sobre el tema. (Río de Janeiro, El Cairo).

Con relación a la esfera de la educación y capacitación de la mujer, el Gobierno colombiano, además de acoger las propuestas de la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Internacional sobre la mujer, realizada en Beijing, se comprometió en el corto plazo a “Garantizar una educación accesible, equitativa y no discriminatoria para las mujeres a través de las siguientes acciones”:<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Presidencia de la República de Colombia, Consejería para la Política Social, ministra responsable de la EPAM; Comisión de Derechos Humanos del Congreso de la República; Movimiento Social de mujeres. **Igualdad, desarrollo y paz para todas las mujeres del mundo. Síntesis de la Plataforma de acción y de compromisos internacionales, Cuarta Conferencia Mundial de la mujer, Beijing, China, septiembre de 1995.** Bogotá: Editora Penélope Rodríguez, 1995, p. 26.

- Formar docentes y modificar los programas educativos para que no reproduzcan imágenes negativas o distorsionadas de la mujer; capacitar a los padres y madres de familia para que formen a sus hijos en los valores de la igualdad entre mujeres y hombres y garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje para niños y niñas así como el acceso a la educación a los y las estudiantes más pobres y las niñas discapacitadas, otorgando becas estudiantiles.
- Disminuir el analfabetismo en el campo y en la ciudad y garantizar que las mujeres adultas puedan seguir capacitándose.

Gran importancia tiene también, en este contexto la **Conferencia sobre educación para todos** realizada en marzo de 1990 en Jomtien, Thailand, producto de la cual es “La Declaración mundial sobre educación para todos” y el “Plan de acción para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” que fueron adoptados en esta Conferencia. Es importante señalar que en esta Conferencia se le dio especial prioridad a la educación de las mujeres, tanto a nivel de cobertura, como de calidad, eliminando los estereotipos de género y las disparidades. En este marco se resalta el importante papel que cumple la mujer en todas las sociedades para el bienestar de sus familias y comunidades y los efectos imponderables que sobre la salud de los hijos, la alimentación, la planificación familiar, y el trabajo productivo, entre otros, tiene la educación para las mujeres. Entre los lineamientos<sup>16</sup> presentes en éstos documentos que se refieren a la equidad de género en la educación se encuentran:

<sup>16</sup> Para este aparte retomaré algunos aspectos que hacen parte del documento: **Background Document World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s.** Jomtien, Thailand, 5-9 march, 1990.

- *La educación básica debería ser para todos los niños, jóvenes y adultos. La más urgente prioridad en este contexto es la de asegurar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres, removiendo todos los obstáculos que impiden su activa participación y eliminando todos los estereotipos y disparidades de género en la educación. Ello requerirá de medidas para la equidad en la formulación, implementación y evaluación de todos los programas de educación básica ( p. 33).*
- Las alumnas frecuentemente perciben actitudes negativas de los docentes quienes subestiman sus capacidades: en muchos casos también tienen poco apoyo de sus familias, que les demandan su participación en las labores domésticas y las preparan para matrimonios a edad muy temprana. Estos factores limitan las oportunidades educativas de las niñas, en comparación con los niños. En culturas donde los padres son reacios a enviar a las niñas a programas coeducacionales, ellas son enviadas a escuelas segregadas o sistemas alternativos, tales como la instrucción por radio o por televisión. Estos programas alternativos no están disponibles en todos los países, y cuando lo están, están ubicados en zonas urbanas. El debate sobre escuelas segregadas por género, o coeducación es complejo y está influenciado por la historia social y familiar y por las tradiciones, lo cual incide en que la calidad de la educación impartida a las niñas sea deficiente en ciertas áreas del conocimiento como las matemáticas y la tecnología, lo cual se evidencia en pruebas realizadas a niños y niñas a nivel de escuela primaria; esta diferencia se hace más grande a niveles más altos de escolaridad. Una meta inmediata de la educación primaria debe ser minimizar las diferencias de género en los logros educativos. Ahora bien, cerrar la

histórica brecha entre mujeres y hombres en el aprendizaje requiere de esfuerzos concertados y compensatorios, y no simplemente de la expansión de la cobertura en la educación para las mujeres ( p.55).

- Los programas para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos, deben tener en cuenta las barreras para la participación y el uso productivo del aprendizaje. Las inequidades en el aprendizaje coexisten en un contexto de inequidades sociales. Ambas deben ser eliminadas a través de iniciativas tendientes a: Ampliar el número y el tamaño de programas para aumentar más las oportunidades de aprendizaje; establecer prioridades *para la participación de grupos en desventaja*; y tomar medidas especiales para asegurar que estas prioridades se cumplan. Se reconoce en este último punto que los grupos específicos pueden requerir de contenidos especiales, métodos alternativos e incentivos especiales para asegurar que no sólo disfruten de los programas básicos de aprendizaje, sino que también continúen hasta que alcancen el nivel necesario de aprendizaje ( p. 72).

Otro documento importante por su consideración del tema de género y educación en la región, es el “Consenso de Lima”, producto de la VIII Conferencia Regional de las Naciones Unidas sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo de América Latina y el Caribe de la CEPAL, realizada en el año 2.000. En él los gobiernos se comprometen con relación específica a la educación a respaldar la ejecución de planes y programas de acción destinados a asegurar a niñas y niños el acceso a la educación y a mejorar la calidad de la misma, así como a promover la eliminación de toda forma de discriminación sexista de los procesos y contenidos educativos eliminando los estereotipos que se

reproducen por estas vías. Se comprometen también a promover un cambio cultural que involucre a todos los estamentos de la sociedad en el proceso de potenciación de la mujer y en la búsqueda de la igualdad y de la equidad de género, incorporando particularmente a los hombres como parte integrante y activa de este cambio.

Otros de los compromisos de los países firmantes de este Consenso es el de reorientar las políticas públicas, colocando la equidad social y de género en el centro de las preocupaciones gubernamentales, basando sistemáticamente estas políticas en evaluaciones de su diferente impacto sobre mujeres y hombres para vigilar su aplicación; orientar las políticas del Estado para corregir las desigualdades y garantizar los derechos humanos de mujeres y niñas.

En el Documento base para esta Conferencia, “El desafío de la equidad de género y de los derechos humanos en los albores del siglo XXI”, se destaca entre otras cosas el aporte de las políticas de equidad de género, no sólo para la contribución a la creación de instituciones para las mujeres y la implementación de programas en distintos ámbitos sectoriales, sino también desde el punto de vista de sus efectos generales como portadoras de un paradigma igualitario y de derechos humanos que reconoce la heterogeneidad estructural potenciada por los procesos de globalización y reforma estatal, y centra su atención en los seres humanos. (p. 9)

Es importante señalar también el relevante papel que entidades internacionales como UNESCO, UNICEF, OEA, OEI, así como entidades como el Banco Mundial, el Banco Interamericano y la AID, han tenido en cuanto a la promoción de otras cumbres mundiales, documentos y estudios para la formulación de políticas públicas con relación al tema de género y educación.

**ASPECTOS DEL CONTEXTO JURÍDICO- POLÍTICO  
COLOMBIANO Y CONDICIONES FAVORABLES A LA  
EQUIDAD SOCIAL Y DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN**

***La Constitución Política de 1991***

La proclamación de la Constitución Política de 1991, y del Estado colombiano como Estado Social de Derecho, democrático, participativo y pluralista, fruto de los debates, las negociaciones y consensos de representantes de diversas fuerzas sociales, políticas, económicas y culturales de la nación, que conformaron la Asamblea Nacional Constituyente, constituyeron un giro trascendental en nuestro ordenamiento social, jurídico y político. Entre los artículos de la Constitución consagrados como derechos fundamentales, que se refieren al derecho a la educación y a la equidad social y de género se encuentran el Artículo 13 que señala que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley y deben gozar de los mismos derechos sin ningún tipo de discriminación; el artículo 16 según el cual todas las personas tienen al libre desarrollo de su personalidad; el artículo 27 en el que se plantea la responsabilidad que tiene el Estado en garantizar las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. El artículo 41 que señala la obligatoriedad del estudio de la Constitución y la instrucción cívica en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, así como la necesidad de fomentar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana y el artículo 40 según el cual todas las personas tienen el derecho a la participación en el ejercicio del poder político.

***• Consagración de los derechos sociales, económicos y culturales***

Estos "derechos son conocidos también como derechos de segunda generación por cuanto se parte de la idea de que el ser humano debe vivir y desenvolverse dentro de condiciones sociales,

económicas y culturales acordes a su dignidad”<sup>17</sup>. Su fin es garantizar el bienestar económico, la justicia social, la cultura y la educación a todos los ciudadanos sin discriminación. Es deber del Estado “proporcionar los instrumentos y medios requeridos a fin de crear las condiciones precisas para satisfacer las necesidades de carácter económico, social y cultural de la población ...su implementación y vigencia dependen en gran medida no de la legislación, sino de la política social y económica del Estado, y de la justicia del ordenamiento económico internacional”.<sup>18</sup> Entre estos derechos, son de gran importancia el artículo 42 sobre la familia y la igualdad de derechos y deberes de quienes la conforman, el artículo 43 en el que se señala además de lo planteado en el artículo anterior, que la mujer no puede ser sometida a ningún tipo de discriminación; el artículo 44 sobre los derechos de la niñez; el artículo 44 que se refiere a los derechos de los y las adolescentes a la formación integral y la necesidad de promover su participación, y el 45 que reitera la obligación del Estado y de los empleadores en ofrecer formación y habilitación técnica a quienes así lo requieran.

Ahora bien, en la anterior Constitución “no se consagraba el derecho a la educación, como lo contiene la presente Carta en el artículo 67. Tal derecho se encontraba implícito en la libertad de enseñanza. Es decir se determinaba el fenómeno educativo desde el punto de vista de quien impartía la educación y no de quién la recibía. La fórmula propuesta pretende ser mucho más amplia pues no sólo se va a garantizar el ejercicio de la libertad de impartir educación, sino prioritariamente el derecho de toda persona a recibirla. Complementariamente se consagra la educación como un servicio público, cuya finalidad es permitir el acceso de todas

---

<sup>17</sup> Alfredo Manrique Reyes, **La Constitución de la Nueva Colombia**, 2 edición, Bogotá: CEREC, octubre de 1991, p. 27

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 28.

las personas al conocimiento, la ciencia y demás bienes y valores de la cultura.”<sup>19</sup>

**Artículo 67. Constitución de 1991**

*La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formaría al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad, y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines, y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la Ley.*

Entre otros artículos que se refieren a la educación y la cultura están el 68, el 69, el 70, y el 71. Como fundamentos<sup>20</sup> de la educación en la Constitución de 1991, se consagran:

---

<sup>19</sup> *Ibíd.*, p. 30.

<sup>20</sup> *Ibíd.*, p. 30.

- El respeto a los derechos humanos que significa que sin perder su sentido pluralista, la educación básica que se imparta no puede inspirarse en ideologías o credos que violen o desconozcan la Carta de derechos y deberes consagrados en la Constitución y los desarrollos de los mismos. En este sentido la Educación es otra forma de crear la cultura de los Derechos Humanos.

- La paz y la democracia. La educación básica no puede impartirse ni inspirarse en ideologías que nieguen el sistema democrático del gobierno o que hagan apología de la violencia, sino que por el contrario debe promover la democracia y la convivencia pacífica.

### **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA MUJER Y LA EQUIDAD DE GÉNERO EN COLOMBIA Y LA EDUCACIÓN**

En Colombia, desde mediados de la década de los 80, gracias a los compromisos adquiridos por el Estado Colombiano con la comunidad internacional y con las mujeres mediante la adhesión y/o ratificación de los Tratados internacionales y las Cumbres mundiales, y gracias a las demandas del Movimiento de mujeres, se han estado creando instancias para el adelanto de las mujeres y para la equidad de género y se han formulando varias políticas.

Estas políticas plantean en sus criterios y tienen entre sus objetivos la necesidad de reducir las brechas entre mujeres y hombres, como condición indispensable para la democracia; asimismo señalan la necesidad de cambios estructurales en lo económico, lo político, lo social y lo cultural, como el camino necesario para la consolidación del Estado Social de derecho, la equidad social y el pluralismo. Estas políticas, le confieren a la educación con perspectiva de género, un papel protagónico en la construcción de una sociedad en la que mujeres y hombres sin discriminación participen en la planeación del desarrollo y se beneficien del mismo y ejerzan plenamente sus derechos y su ciudadanía plena.

Sin embargo es preciso señalar en este contexto, que en general, no se evidencia verdadera voluntad política de parte de los gobiernos en cuanto a posicionar al más alto nivel tanto los mecanismos institucionales, como las políticas para las mujeres y para la equidad de género. Aunque se han hecho esfuerzos de parte de algunos gobiernos por darle el estatus que se merece al tema, estos esfuerzos desaparecen por el cambio de gobierno, por la ínfima asignación presupuestal que se les asigna y por la desarticulación con las políticas económicas y la planeación del desarrollo<sup>21</sup>.

Aunque existen otras instancias y políticas en Colombia, encargadas del tema de educación, me referiré sólo a la Ley general de Educación y al Plan Decenal de Educación, por considerarlos hitos importantes en el ordenamiento jurídico colombiano.

## LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

### LEY 115 DE 1994

Como señaló el ex Presidente César Gaviria, a partir de la sanción de esta ley, la nación colombiana puede contar hacia el futuro con un sistema educativo más dinámico, autocrítico y competitivo.<sup>22</sup> La gran relevancia de esta Ley, radica en que es la primera iniciativa de carácter legislativo que regula el alcance del servicio público educativo, comprometiendo por igual a instituciones públicas y privadas, y radica también en que esta ley desarrolla

---

<sup>21</sup> Para más información sobre este tema revisar: Martha Cecilia Londoño L., "Políticas públicas para las mujeres en Colombia. Interlocución Movimiento de mujeres- Estado – Movimiento de Mujeres". EN: Gabriela Castellanos, Simone Accorsi (compiladoras). **Sujetos femeninos y masculinos**. Cali: Editorial Universidad del Valle y Manzana de la Discordia, 2001, p. 129.

<sup>22</sup> Palabras del Expresidente de la República Dr. César Gaviria T, en el acto de sanción de la Ley General de Educación. Santafé de Bogotá, febrero 8 de 1994.

principios de 45 artículos de la Constitución Nacional, configurándose en un núcleo aglutinador de un conjunto de normas reguladoras de la educación en Colombia.

Es importante señalar que el texto de la Ley General de Educación es el producto de un trabajo conjunto de diversas fuerzas sociales y políticas, del Congreso y el gobierno, de las asociaciones docentes, de padres y madres de familia y de estudiantes, que integraron en un solo estatuto los aspectos más relevantes de la educación, a fin de construir un sistema integral y permanente, cuya responsabilidad corresponde por igual al Estado, a la sociedad y a la familia.

*Artículo 1. Objeto de la Ley:*

*La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La presente Ley señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar; a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. La Educación Superior es regulada por Ley Especial, excepto lo dispuesto en la presente Ley.*

En esta Ley se consagra como uno de los fines de la educación en el artículo quinto, numeral segundo “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y la libertad.”

En este contexto es importante recordar que en los convenios ratificados por Colombia con respecto a la equidad social y de género en la educación, en varios artículos de la Constitución del 91 y en las políticas para la equidad de género, se plantea explícitamente la necesidad de adoptar *medidas de acción positiva* tanto para mejorar el acceso y la calidad de la educación para las mujeres, como para erradicar factores discriminatorios y disparidades en la educación para las niñas, las jóvenes y las mujeres. Aunque el espíritu de la Ley es pluralista y democrático, en su articulado no se señalan explícitamente medidas específicas a favor de la mujer y no se contempla el lenguaje inclusivo.

#### **PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 1996-2001**

La elaboración de este Plan obedece a un designio de la Ley General de Educación y una de sus razones fundamentales es la de elevar la educación a Política de Estado. Este Plan es una guía de acción que parte de definir las metas para la educación colombiana durante el decenio 1996- 2.005 y provocar una movilización institucional y social para que se hagan realidad. En este Plan se parte de la convicción de que la educación de calidad para los niños y las niñas será el más importante argumento para enfrentar los dos grandes desafíos del siglo XXI: el primero de ellos es la convivencia pacífica, la construcción de una cultura democrática fundada en los valores propios de una ética ciudadana y la plena vigencia de los derechos humanos en el marco de nuestra realidad multiétnica y multicultural; y el segundo, es el del progreso económico, entendido como la realización de la creatividad y el avance del conocimiento, para ser competitivos con otras naciones

y al mismo tiempo responsables de la justicia social y el medio ambiente.<sup>23</sup>

Podría señalarse que en general, la perspectiva de equidad social y de género atraviesa el texto del Plan, tanto desde el planteamiento de los desafíos frente al propósito de nación que necesitamos construir, pasando por los objetivos y metas del Plan, y concretándose finalmente en las estrategias y programas de acción. En cuanto a los desafíos en la construcción de un nuevo proyecto de nación se señala que uno de ellos es el de “la búsqueda de la equidad y de la justicia social. La superación de las desigualdades de acceso y permanencia en el sistema educativo...”<sup>24</sup>

Como uno de los objetivos del Plan se encuentra el de “superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan el sistema educativo” a través de las siguientes metas:

- Definir estrategias y acciones para erradicar de la educación todas las situaciones de discriminación o aislamiento por razones de género, raza, etnia, residencia, limitaciones o capacidades excepcionales, origen social, posición económica o credo religioso.
- Establecer factores de favorabilidad para los grupos poblacionales más vulnerables y excluidos.
- Asegurar la educación a los grupos de población que por sus características culturales, étnicas, sociales o personales requieran de condiciones especiales para su acceso y permanencia.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Ministerio de Educación Nacional, **Educación para la Democracia, la equidad y la convivencia. La Educación, un compromiso de todos. Plan decenal de Educación 1996- 2.005**. Santafé de Bogotá: Interlínea Editores Ltda., febrero 22 de 1996, p. 6.

<sup>24</sup> *Ibid.*, pag 17.

<sup>25</sup> *Ibid.*, pag. 29.

Una de las estrategias contempladas en el Plan es la de la “Promoción de la Equidad en el sistema educativo”. Su propósito es corregir discriminaciones y desigualdades existentes para el acceso y permanencia en el sistema educativo. Para este efecto se señalan entre otros programas el de “Equidad de género”, en el que textualmente se plantea:

*Dado que el sistema educativo ha venido reproduciendo prejuicios y prácticas cotidianas basadas en la idea de superioridad de uno de los sexos, es necesario que el sector educativo tenga en cuenta el impacto diferencial que las políticas, programas y proyectos educativos tienen en las niñas para que de ese modo se atiendan las situaciones de inequidad derivadas de las propias condiciones socioculturales. Este programa debe buscar la eliminación de todas las formas de discriminación por razones de género y garantizar los derechos educativos de la mujer consagrados en la Ley 51 del 81. Como apoyo a este programa se buscará eliminar las imágenes estereotipadas de mujeres y hombres en los textos escolares, el diseño de programas educativos que promuevan la igualdad, la cooperación, el respeto mutuo y la responsabilidad compartida entre niños y niñas, la capacitación docente en orientación de género y el ofrecimiento de programas de apoyo para que las madres y mujeres adultas puedan continuar sus procesos educativos. (p. 43)*

#### **OTROS MECANISMOS NACIONALES PARA DAR CUMPLIMIENTO A LOS COMPROMISOS INTERNACIONALES EN MATERIA DE EQUIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN<sup>26</sup>**

Los organismos encargados de las políticas para la mujer en Colombia han cambiado en los últimos años. En primer lugar, existió

<sup>26</sup> Información retomada de: Cámara de Representantes, **Derechos Nacionales e internacionales de las mujeres colombianas**. Santafé de Bogotá: Editor Cámara de Representantes, Capitolio Nacional, 1999.

la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, organismo que desapareció para dar paso a la Dirección Nacional de Equidad para la mujer, y ésta a su vez fue eliminada para pasar a creación de la Consejería Presidencial para la Equidad de la mujer (en el gobierno anterior y el actual). Todas estas entidades han venido adelantando importantes acciones para promover la incorporación de la perspectiva de género en el área educativa. Entre algunas de estas acciones se encuentran:

- Creación del Comité de Educación no sexista, (1996) conformado por la Dirección Nacional de Equidad para las mujeres, el Ministerio de educación y UNICEF, con el fin de eliminar los contenidos sexistas de los textos educativos. En este marco se ejecuta el Plan de sensibilización de empresas editoriales.
- Publicación en 1995 de la cartilla *Mi mamá me mima, mi papá fuma pipa*. Por una educación con igualdad de oportunidades para niños y niñas.<sup>27</sup> Esta cartilla parte de la investigación inicial "Hacia la producción de textos escolares desde una perspectiva de equidad en las relaciones de género" adelantada por el Área Mujer de la Consejería Presidencial para la Juventud, la mujer y la familia. (1990-1994).
- Se han realizado investigaciones, programas y proyectos con representantes del Ministerio de Educación, del sector privado y del magisterio, a fin de incorporar la perspectiva de género en la educación y planes de sensibilización a funcionarios/as y beneficiarios/as del SENA para promover

---

<sup>27</sup> Presidencia de la República, Dirección Nacional para la equidad de la mujer, **Mi mamá me mima, mi papá fuma pipa. Por una educación con igualdad de oportunidades para niños y niñas**. Santafé de Bogotá, 1995.

la participación de las mujeres en programas de capacitación en oficios no tradicionales.

En el Ministerio de Educación Nacional se han adelantado también importantes acciones entre las que cabe mencionar la elaboración de la “Guía de coeducación: Una propuesta conceptual y metodológica para construir mejores alternativas de formación y desarrollo integral de las personas”.<sup>28</sup>

En el actual gobierno, (2.002-2006), la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer<sup>29</sup> de la Presidencia de la República, cuya dirección está a cargo de Martha Lucía Vásquez, ha promovido un **Acuerdo nacional por la equidad entre hombres y mujeres**<sup>30</sup>, que se constituye en “el andamiaje necesario para avanzar en un proceso de transformación cultural e institucional que propicie las condiciones requeridas para un desarrollo en equidad, sin discriminación y con oportunidades”(p.1) Este Acuerdo es fruto de un trabajo de la Consejería para coordinar un “proceso de concertación con ministerios y demás entidades públicas, para articular la dimensión de género en los programas, proyectos y presupuestos, dentro de las estrategias y programas contemplados

---

<sup>28</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. **Guía de coeducación: Una propuesta conceptual y metodológica para construir, mejores alternativas de formación y desarrollo integral de las personas.** Santafé de Bogotá: NET educativa editorial, Agosto de 1999.

<sup>29</sup> La Consejería Presidencial para la Equidad de la mujer es la entidad rectora de las políticas para las mujeres en Colombia, establecida así mediante el Decreto 519 del 5 de marzo del 2003, de la Presidencia de la República de Colombia.

<sup>30</sup> PNUD, Consejería Presidencial para la Equidad de la mujer, Presidencia de la República, **Acuerdo Nacional por la Equidad entre mujeres y hombres.** Santafé de Bogotá, octubre 14 del 2.003.

en el Plan Nacional de Desarrollo y para definir el marco de colaboración y cooperación con las Ramas Judicial y Legislativa..”

En el numeral III, punto 5 b del citado acuerdo se contempla el Área de Educación y Cultura, cuyo objetivo está también mencionado en la Política Nacional que retomaré mas adelante.

Este Acuerdo fue firmado por los/las principales actores de las ramas ejecutiva, legislativa y judicial, es decir, por todos los ministros y ministras, por los senadores y representantes, por los Presidentes de las Cortes, así como por los rectores de las Universidades de Antioquia, la Universidad Nacional y la Universidad del Valle y por los gremios ASOBANCARIA, ANDI, COMFECÁMARAS, COTELCO, y SAC.

Por otra parte la Consejería Presidencial para la Equidad de la mujer, formuló también la **Política MUJERES constructoras de paz y desarrollo**<sup>31</sup>, “cuyo horizonte fue definido desde los mandatos constitucionales y legales, los compromisos adquiridos por Colombia a nivel internacional y las demandas de las mujeres y expresado en el Plan Nacional de Desarrollo 2.002-2.006, Hacia un Estado Comunitario”.

Entre las áreas programáticas definidas en la política, se encuentra la de educación y cultura, en la que se plantea un diagnóstico del área, sus objetivos y las acciones para lograrlos. Considero pertinente en este texto retomarlos:

### **Objetivo del Área:**

Fomentar en todos los espacios de nuestra sociedad una educación para la vida que promueva el aprecio por la diversidad, la tolerancia y el respeto a las diferencias de género de las personas, así como

<sup>31</sup> Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer. Presidencia de la República, **MUJERES constructoras de Paz y Desarrollo. Una política nacional orientada a la paz, la equidad y la igualdad de oportunidades**. Santafé de Bogotá, Colombia: Grafiq Editores, noviembre del 2.003.

garantizar, con igualdad y equidad, en todos los niveles, tipos y modalidades educativas, atención específica a las niñas y las mujeres, para ampliar su participación y desempeño en todos los campos de la actividad humana con un sentido de justicia, al margen de prejuicios y discriminaciones (p.32).

### **Acciones para lograr el objetivo:**

- Diseñar y promover un programa nacional de educación en género y diversidad.
- Capacitar en los temas ejes de la política a mujeres y funcionarios/as públicos.
- Elaborar un Boletín sobre Pedagogía de género.
- Realizar convenios con Universidades en las áreas de interés para la Consejería.
- Realizar encuentros con mujeres escritoras y artistas para reconocer su aporte a las letras y a las artes colombianas.
- Concertar con las editoriales la publicación de textos sin sesgos sexistas. (p. 33)

### **REFLEXIONES FINALES**

En el marco de la construcción de la sociedad que queremos, la educación tiene un papel clave y una responsabilidad histórica. Como señala Delors “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.”<sup>32</sup> Ahora bien, en Colombia, la necesidad de dotar al país de un Plan Decenal de Desarrollo Educativo, se fundamentó en la comprensión de que la educación como principal fuente de saber, se constituye en la época actual en la más cierta posibilidad

---

<sup>32</sup> Jaques Delors, **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. Madrid, España: Santillana Ediciones UNESCO, pag. 13.

de desarrollo humano, cultural, económico y social de la Nación. (Plan Decenal)

El desafío a que nos enfrentamos las mujeres y los hombres del siglo XXI es enorme. Los modelos de desarrollo que se implementaron en la pasada centuria centrados en el crecimiento económico, dejaron por fuera la razón fundamental del desarrollo: el ser humano. La insistencia en que el crecimiento económico conduciría a mejorar la calidad de vida de las personas, ha sido desvirtuada por los hechos. “Los límites de los modelos de desarrollo implementados son evidentes en la situación crítica en que se encuentran cientos de millones de personas excluidas y en las desigualdades sociales que engendran sufrimientos y provocan la ruptura de la cohesión social”<sup>33</sup> El reto que nos compete ahora es el de repensar el desarrollo y el de redireccionar sus prioridades y la educación es el camino.

Las políticas de desarrollo para atacar la pobreza estructural y las discriminaciones en el plano de las oportunidades y los resultados, deben reemplazar a las políticas sociales vinculadas a programas focalizados de corto plazo, y en los que las mujeres son consideradas como sectores vulnerables. La equidad de género debe adoptarse como elemento integral e integrador de las políticas de equidad social, evitando su asociación con programas asistenciales de corto plazo y de efectos limitados en términos de pobreza y desigualdad. En este marco se hace necesario entonces el fortalecimiento del Estado como promotor de la equidad y el reconocimiento de que la integralidad obliga a tomar en cuenta la interrelación estrecha entre el bienestar social y la necesidad de adoptar nuevas estructuras equitativas en torno a los roles productivos y reproductivos.<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Comisión Independiente sobre Población y Calidad de Vida. **Elegir el futuro: un programa radical para la mejora sostenible de la calidad de vida.** Madrid, España: IEPALA Editorial, 1999, p. 130

<sup>34</sup> Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe- Cepal. **El Desafío de la equidad de género y de los derechos**

Ahora bien, la equidad de género, como elemento constitutivo de la equidad social exige un enfoque integrado de las políticas públicas. Hasta ahora ha prevalecido en la región una asociación de las políticas de género con las políticas sociales; recién a partir de la Cuarta Conferencia Mundial sobre las mujeres comenzaron a desplegarse más esfuerzos por relacionarla con las políticas macroeconómicas y de gobernabilidad sistémica. Al finalizar el siglo aún se trata de armonizar, desde la perspectiva de la indivisibilidad de los derechos humanos, la política económica y social, el desarrollo institucional y la gobernabilidad, y la participación social y ciudadana, en el marco de un análisis de género que forme parte de un enfoque transdisciplinario e intersectorial.<sup>35</sup>

En este marco, como señalaba anteriormente, la Educación con perspectiva de género, tiene un papel clave que desempeñar frente a los retos futuros; tiene un rol decisivo en la promoción y adopción de los valores universales que son fundamentales para la mejora sostenible de la calidad de vida. La educación debe inculcar el respeto a los derechos humanos, a la paz, y a la tolerancia; preparar a las personas para que participen de manera activa en una sociedad en la que se reconozcan sus derechos y responsabilidades; debe transmitir una ética de preocupación por la humanidad y por la naturaleza, y una ética de atención al otro que se sustente en las nociones de igualdad y de equidad, de dignidad humana y del sentido e importancia de los lazos fundamentales entre las personas

---

**humanos en los albores del siglo XXI. Documento base para la VIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina.** Lima, Perú, 8 al 10 de febrero del 2.000

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 5

## **IMPLICACIONES DE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN**

En el contexto de la crisis generalizada que vive el país, manifiesta en la violencia de múltiples frentes, en el deterioro de la calidad de vida de millones de personas, en la deslegitimación de la clase política tradicional, en la corrupción y en el irrespeto a la vida y a los derechos humanos, la educación con perspectiva de género en todos los niveles y modalidades, es un factor primordial, pues promueve el respeto a la diferencia, la tolerancia, la valoración igual de las actividades, las responsabilidades compartidas y el valor intrínseco del ser humano, independientemente de su sexo. Posibilita la construcción de una sociedad democrática y equitativa, en cuanto permite a todas las personas sin discriminación, descubrir y hacer fructificar sus talentos para participar en igualdad de oportunidades en los diferentes campos de la sociedad.

Según se plantea en el Informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, la denegación de la igualdad en la educación de la que aún son víctimas las mujeres en muchos países del mundo, constituye por su gravedad y amplitud, un ataque contra los derechos humanos, que debe ser abolido por la comunidad internacional. Brindar a las mujeres una instrucción que les permita superar lo antes posible la distancia que las separa de los hombres, para abrirles vías de acción y poder en espacios que les han sido vedados, en el trabajo, en la sociedad, en la política, no es sólo una exigencia ética, sino que es una inversión para el futuro, por el aporte que las mujeres pueden hacer a sus familias, comunidades y a la sociedad en general. (p. 212).

En este mismo sentido, la Comisión Independiente sobre Población y Calidad de Vida<sup>36</sup>, señala que la desigualdad más difundida en el campo de la educación es la que existe entre las

---

<sup>36</sup> Comisión Independiente sobre Población y Calidad de Vida, Op cit p. 19.

mujeres y los hombres, y que la desaparición de ésta diferencia debe ser una prioridad a enfrentar a través del empleo de acciones positivas pertinentes. Considera también que la educación de las mujeres es probablemente la más importante de las medidas susceptibles de mejorar la calidad de vida de las futuras generaciones de mujeres y de niños.

Ahora bien, aunque en los últimos tiempos se han dado cambios en la escogencia de carreras, todavía persiste un predominio de los hombres en carreras vinculadas a las ingenierías y ciencias exactas, lo cual se traduce en la marginación de las mujeres de los procesos de innovación tecnológica y de producción del conocimiento, que se refleja en el índice de segregación por género en el mercado laboral<sup>37</sup>. “La ruptura que existe entre las exigencias de la vida real y el aislamiento del sistema educativo, reduce su potencial para educar a las personas capaces de responder a las necesidades económicas y sociales del mundo del mañana”<sup>38</sup>. Los programas educativos deben apropiarse de los conocimientos y avances tecnológicos para aumentar las posibilidades de incorporación de estudiantes, en especial las mujeres, a los procesos productivos nuevos.

Un aspecto importante a considerar es la necesidad de la incorporación de programas de educación sexual adaptados a los distintos niveles de estudios, que facilite a los niños y niñas una integración de su sexualidad como un componente flexible y susceptible de control de su proyecto de vida y no como un factor determinante de sus futuros roles en la sociedad, y la educación para el desarrollo de una cultura de derechos humanos que estimule

---

<sup>37</sup> CEPAL, documento base para la VIII Conferencia Regional de las Naciones Unidas sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo de América Latina, **El desafío de la equidad de género y de los derechos humanos en los albores del siglo XXI**. Lima, Perú, 2.000.

<sup>38</sup> Comisión Independiente sobre Población y Calidad de Vida, Op. Cit p. 180

la participación de las mujeres en todos los espacios sociales, están relacionados y deberían ser aspectos esenciales de la educación de las niñas para promover su participación más equitativa en el mercado laboral y en la toma de decisiones (p. 22).

Otro aspecto relevante a considerar, planteado por la CEPAL, es el relacionado con la educación formal, el mercado de trabajo y la toma de decisiones. En este marco “el hecho de que los logros en la educación formal no se traduzcan en menores brechas de ingreso, ni mayor participación en la toma de decisiones, permite identificar importantes problemas que afectan la calidad de la educación y por lo tanto, limitan la equidad y dificultan la inculcación de valores que podrían conducir a una sociedad menos discriminatoria”. La escasa eficiencia externa de la educación de las mujeres, en comparación con los hombres, situación identificada y denunciada por muchos países en la última década, delata la “construcción de una cadena que va creando y reforzando las diferencias entre sexos, para luego transformarlas en desigualdad de género. Esta cadena se inicia con la socialización temprana que potencia y desarrolla áreas de habilidades distintas entre niños y niñas, continua en la educación formal e informal que refuerza esos contenidos y tiene su final en el mercado de trabajo que segmenta la mano de obra y retribuye de manera desigual esas habilidades” (Arraigada, 1995, p. 42).

#### **AVANCES Y RETROCESOS EN LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A LA EDUCACIÓN**

Aunque en Colombia se han dado avances para la incorporación de la perspectiva de género a la educación, es aun mucho el camino que falta por recorrer. En este contexto es pertinente destacar en general, la desarticulación de los compromisos adquiridos por el gobierno colombiano a nivel internacional, que por el artículo 93 de la Constitución del 91, hacen parte de nuestro ordenamiento jurídico, con las políticas nacionales que se formulan. Esta

desarticulación u “olvido” es muy notoria con las políticas relacionadas con la equidad de género, dada la falta de información que a veces se tiene sobre el tema, la resistencia que genera en algunas personas y la baja legitimidad política otorgada al mismo, por funcionarios/as del gobierno.

Asimismo es pertinente llamar la atención sobre la falta de verdadera voluntad política de los gobiernos expresada en creación de instancias para impulsar políticas para las mujeres y la equidad de género, muy frágiles institucionalmente, con escaso reconocimiento por parte de las entidades sectoriales y los ministerios y con mínimo presupuesto para su funcionamiento, factores que reducen su gestión a proyectos puntuales, desarticulados, de bajo impacto y escasa cobertura. Lo anterior ha dificultado también los compromisos adquiridos en Beijing en cuanto a influir en las políticas económicas y más aun si se tiene en cuenta la tendencia en nuestros países de subordinar la política social al crecimiento económico.

Un aspecto que me parece clave retomar es el hecho de que los mandatos de los convenios ratificados internacionalmente, explícitamente señalan la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la educación y la equidad, y de implementar medidas de acción positiva para el logro de estos objetivos. Sin embargo poco se ha hecho al respecto.

La consagración de Colombia como un Estado social de derecho, democrático, participativo y pluralista en la Constitución del 91, El Plan Decenal de Educación, los Convenios Internacionales ratificados por Colombia, el cuerpo doctrinal de las Plataformas de Acción de las Conferencias mundiales, y ahora, el Acuerdo Nacional por la Equidad entre Mujeres y Hombres y la Política Nacional MUJERES constructoras de paz y Desarrollo, se constituyen en terreno abonado para emprender acciones a favor de incorporar la perspectiva de género en la educación, condición indispensable para la construcción del nuevo país que

necesitamos, realmente democrático, participativo, pluralista y pacífico. Ése es el reto.

**Martha Cecilia Londoño López**  
Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad  
Universidad del Valle

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALVAREZ, Adolfo. **Introducción al estudio de la democracia y de los derechos humanos**. Cali: Universidad del Valle, 1997.
- AMARTYA, SEN, citado en Consuelo Corredor, **En busca de una alternativa integral de desarrollo**. Bogotá: Cinep, 1995.
- WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL. Background Document: **Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s**. Jomtien, Thailand, 5-9 march, 1990.
- CAMARA DE REPRESENTANTES. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. **Derechos nacionales e internacionales de las mujeres colombianas**. Bogotá: Cámara de Representantes, marzo de 1999.
- CASTELLANOS, Gabriela, LONDOÑO L, Martha Cecilia, **Un nuevo milenio para mujeres y hombres del Valle del Cauca: cómo acercarse a la equidad social y de género en los planes, programas y proyectos de desarrollo municipales**. Cali: Gobernación del Valle Gerencia Social, Universidad del Valle Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, Universidad del Valle, octubre de 1997.
- COMISIÓN INDEPENDIENTE SOBRE POBLACIÓN Y CALIDAD DE VIDA. **Elegir el futuro: un programa radical para la mejora sostenible de la calidad de vida**. Madrid: IEPALA Editorial, 1999.
- CONSEJERÍA PRESIDENCIAL JUVENTUD, MUJER Y FAMILIA. MUJER. **Un nuevo modelo de desarrollo social**. Bogotá, Mimeo, julio de 1994.

- CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA EQUIDAD DE LA MUJER. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, **Mujeres constructoras de paz y desarrollo. Una política nacional orientada a la paz, la equidad y la igualdad de oportunidades.** Bogotá, Colombia: Grafiq Editores, noviembre del 2.003.
- CORREDOR M, Consuelo, **En busca de una alternativa integral de desarrollo.** Bogotá: Documentos Ocasionales # 71 del CINEP, 1995.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE EQUIDAD PARA LAS MUJERES, UNICEF- COLOMBIA, **Compromisos de Colombia con sus mujeres. Acuerdos en Conferencias Internacionales.** Bogotá, noviembre de 1996.
- FORO NACIONAL POR COLOMBIA. CAPÍTULO REGIONAL VALLE DEL CAUCA **La política social municipal. Notas para la definición de un enfoque.** Cali, 1998
- FRASER, Nancy, **Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, 1997.
- JAQUES DELORS, **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.** Madrid: Santillana Ediciones UNESCO, 1996.
- LONDOÑO LÓPEZ, Martha Cecilia, **Políticas públicas para las mujeres en Colombia. Interlocución movimiento social de mujeres- Estado- movimiento social de mujeres. El caso de Cali.** Tesis de grado para optar al título de Magíster en Estudios de Género, énfasis mujer y desarrollo. Universidad Nacional de Colombia. Octubre 15 de 1999, Bogotá.
- LÓPEZ, Cecilia, RESTREPO, M. **Bases conceptuales para una política social.** Bogotá: CONSENSO, FESCOL, 1993.
- MANRIQUE REYES, Alfredo, **La Constitución de la Nueva Colombia.** Bogotá: CEREC, octubre de 1991.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, **Educación para la democracia, la equidad y la convivencia. La educación,**

- un compromiso de todos. Plan decenal de Educación 1996-2.005.** Bogotá: Interlínea Editores Ltda., febrero 22 de 1996.
- NACIONES UNIDAS. COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE- CEPAL. **El desafío de la equidad de género y de los derechos humanos en los albores del siglo XXI.** Documento base para la VIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina. Lima, Perú, 8 al 10 de febrero del 2.000.
- PNUD, Consejería Presidencial para la Equidad de la mujer, Presidencia de la República. **Acuerdo nacional por la equidad entre mujeres y hombres.** Bogotá, octubre 14 del 2.003.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, CONSEJERÍA PARA LA POLÍTICA SOCIAL, MINISTRA RESPONSABLE DE LA EPAM; COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DEL CONGRESO DE LA REPÚBLICA; MOVIMIENTO SOCIAL DE MUJERES. **Igualdad, desarrollo y paz para todas las mujeres del mundo. Síntesis de la Plataforma de Acción y de compromisos internacionales, Cuarta Conferencia Mundial de la mujer, Beijing, China, septiembre de 1995.** Bogotá: Editora Penélope Rodríguez, 1995.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. **Informe nacional de Colombia preparado para la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer.** Bogotá, 1995.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. **Política de equidad y participación de la mujer. Documento CONPES 2726.** 1994.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, DIRECCIÓN NACIONAL PARA LA EQUIDAD DE LA MUJER. **Mi mamá me mima, mi papá fuma pipa. Por una educación con igualdad de oportunidades para niños y niñas.** Bogotá, agosto de 1995.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PEDAGÓGICO. **Guía de coeducación: Una propuesta conceptual y metodológica**

**para construir mejores alternativas de formación y desarrollo integral de las personas.** Bogotá: NET educativa editorial, Agosto de 1999.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Ley general de educación. Ley 115 de 1994.**

REPÚBLICA DE COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PEDAGÓGICO. **Guía de coeducación: Una propuesta conceptual y metodológica para construir, mejores alternativas de formación y desarrollo integral de las personas.** Bogotá: NET educativa editorial, Agosto de 1999.

UNICEF- COLOMBIA Y DIRECCIÓN NACIONAL DE EQUIDAD PARA LAS MUJERES, **Compromisos de Colombia con sus mujeres. Acuerdos en Conferencias Internacionales.** Bogotá: Guía Editores e impresores Ltda., noviembre de 1996.

YOUNES MORENO, Diego, **Derecho constitucional colombiano.** Bogotá, Colombia: ESAP, Biblioteca Jurídica DIKE, 1993.

## **INTRODUCIENDO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL MODELO PEDAGÓGICO EMERGENTE DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE TRES EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEL SECTOR RURAL COLOMBIANO**

Cuando llegamos Julia Mora<sup>1</sup> y yo a una *Escuela Nueva* del eje cafetero de Colombia, encontramos a las profesoras ocupadas realizando un taller con un grupo de madres de familia. Pero inmediatamente pasamos el portal, una niña de unos diez años salió a recibirnos. Se presentó como la presidenta del Gobierno Estudiantil de la escuela; nos dio la bienvenida y nos presentó al resto de participantes del equipo de gobierno quienes nos contaron sobre sus actividades y proyectos. El líder del comité de salud de la escuela se mostró muy impaciente por contarnos, con mucho orgullo, su experiencia de elaboración de hipoclorito para purificar el agua y

---

<sup>1</sup> Coautora con la suscrita, del estudio “Propuesta de trabajo para la integración de las estrategias Escuela Nueva, Escuela Saludable y Escuela Amiga de los Niños y las Niñas” elaborado para UNICEF, la OPS y la Fundación Volvamos a la Gente, entre Septiembre del 2002 y Enero del 2003.

repartirlo en botellas entre los hogares de los alumnos/as de la escuela. Nos sorprendió gratamente evidenciar la gran asertividad de los niños/as de esta escuela, sus expresiones de autonomía personal y de autoestima, su interés por acceder a conocimientos útiles para su crecimiento personal y para su comunidad, así como su gran sentido de identidad local y de responsabilidad con sus compañeros/as, con sus familiares y con la vereda.

En mi visita a una *Escuela Amiga de los Niños y las Niñas* del Departamento de Córdoba, al norte del país, un niño me tomó de la mano y muy orgullosamente me mostró todos los espacios de su escuela. Me señaló cómo los niños y las niñas mantenían la escuela limpia utilizando grandes recipientes de basura para material reciclable y material no reciclable; me presentó a otros/as compañeritos/as y entre todos y todas me hablaron de los derechos de los niños/as y de las actividades recreativas y culturales de su escuela. Eran niños y niñas alegres que ofrecían generosamente el abrazo y la sonrisa y reclamaban mi caricia. Una madre de familia de esta escuela me contó cómo sus hijos, al final de la jornada, no querían irse para sus casas y reclamaban la escuela abierta los sábados y domingos. Los maestros y maestras me contaron cómo, bajo la estrategia Escuela Amiga, se les incrementó el trabajo, pero se les llenó el corazón de satisfacción y de compromiso con el crecimiento integral y el bienestar de sus alumnos/as; me relataron que para lograrlo, no vacilaban en asumir roles poco ortodoxos para su estatus de docentes: alguna vez todos/as se disfrazaron de payasos y salieron al parque central de la población para convocar a las familias, muchas de desplazados/as, a vincularse a las actividades de la escuela. La filosofía pedagógica de los/as docentes fue resumida por el director de la escuela en estas dos frases: “Hay que ponerse a la *altura* de los niños/as, en lugar de pensar en *bajar* al nivel de ellos y ellas”, y “los maestros y maestras debemos ser capaces de dejarnos *tocar* por nuestros alumnos/as”.

Mi colega Julia Mora, por su parte, visitó una *Escuela Saludable* en el Departamento de Nariño, al sur del país, y encontró a profesionales de la Secretaría de Salud Municipal instruyendo a los maestros y maestras para realizar observaciones preliminares sobre problemas de salud física y mental y para realizar exámenes iniciales de visión, audición, peso y talla de sus alumnos/as. Se sorprendió gratamente con un mural en el cual se exhibían las autobiografías de algunos alumnos, al lado de historias de vida de algunos personajes de la comunidad y con los baños tanto de los niños como de las niñas, donde las baterías sanitarias infantiles estaban muy limpias y hermosas; también observó en los baños la existencia de un cepillero y un toallero para fomentar los hábitos de aseo. En esta escuela no hay campana: se utiliza la música para señalar y acompañar diverso tipo de actividades escolares. Allí tanto los niños/as como sus mamás se benefician de guías alimentarias que los/as funcionarios/as de la Secretaría de Salud comparte con los y las docentes y a través de ellos/as con la comunidad.

Las anteriores anécdotas sobre Escuela Nueva (EN), Escuela Amiga (EA) y Escuela Saludable (ES), tienen en común el acento que en cada una de estos tres tipos de escuela se le pone a la circulación de conocimientos útiles, a considerar a los niños y las niñas como los actores centrales de los procesos escolares y a la importancia de la relación de las escuelas con su comunidad local. Sin embargo, estas experiencias evidencian una carencia que no es muy obvia de entrada, por el uso de un lenguaje inclusivo de género: en estas escuelas se habla de niños y niñas, de maestros y maestras y de padres y madres de familia... pero no hay un trabajo consciente sobre la perspectiva de género en el currículo, en los procesos pedagógicos, en los textos y materiales educativos, en las relaciones escolares, ni en la evaluación.

Estos y otros aspectos comunes de las tres experiencias educativas estudiadas, así como la percepción social de que son

escuelas exitosas, constituyeron el punto de partida para realizar un estudio encomendado por la UNICEF, la OPS y la FVG para explorar las posibilidades de integración de las tres experiencias. Para lograr este propósito, diseñamos una estrategia metodológica que adoptó el concepto de *modelo pedagógico*, como constructo teórico que articula un conjunto de variables relacionadas con la fundamentación filosófica y pedagógica así como con la operacionalización del qué, el cómo y el para qué de los procesos de enseñanza/aprendizaje, con sujetos educativos determinados y actores sociales particulares, que se interrelacionan con propósitos educativos y culturales al interior de la escuela y con su contexto cultural local.<sup>2</sup> En consecuencia, recolectamos información sobre las variables pertinentes al concepto de modelo pedagógico, a través de la revisión de documentos, la realización de entrevistas a los actores de la experiencia y la observación directa en las EN, EA y ES visitadas.

El proceso metodológico permitió reconstruir el modelo pedagógico de cada una de las tres experiencias y realizar dos operaciones: analizar la consistencia interna de cada una de las tres experiencias contrastando el discurso contenido en sus documentos orientadores y la práctica observada durante las visitas; e identificar los elementos comunes y articuladores de EN, EA y ES, para luego elaborar una propuesta de integración.

---

<sup>2</sup> Utilizamos el concepto de “modelo” porque nos ofrece una lógica sobre el conjunto de aspectos a tener en cuenta al observar una experiencia educativa y nos ayuda a pensar, proporcionándonos “listas mentales” o variables, con las cuales podemos repasar lo que debemos considerar o recordar para estructurar un estudio. Pero es preciso reconocer que salvo la Escuela Nueva, las otras dos experiencias no fueron pensadas en su diseño, con el sentido integral de un Modelo Pedagógico; sin embargo, al entrar a operar en escuelas, las estrategias diseñadas por ES y EA intervienen y transforman el MP convencional de las mismas.

En este texto se presentan algunos aportes del estudio y se avanzan algunas reflexiones para incorporar la perspectiva de género en el proceso de integración de las tres experiencias.

### ORÍGENES Y TRAYECTORIAS DIFERENTES

Aunque el estudio resaltó aspectos comunes de las tres experiencias, sus antecedentes son diversos:

*Escuela Nueva* surgió como un programa de Educación Rural colombiana en 1975 con base en la experiencia de la Escuela Unitaria (de un solo maestro atendiendo diversos grados escolares) promovida por UNESCO durante las décadas de 1960 y 1970 y en las experiencias de la Escuela Unitaria Experimental de Pamplona y de 150 Escuelas Unitarias ubicadas en los Departamentos de Santander, Antioquia y Risaralda. Trató de dar respuesta a los problemas de cobertura y calidad de la educación rural, particularmente en las zonas más remotas, donde la población escolar potencial se caracterizaba por pocos alumnos/as dispersos en diversos grados escolares (no se podía lograr un maestro/a para 8 alumnos de grado uno, otro para 5 alumnos/as de segundo grado y otro para tal vez 6 alumnos/as!) y una deserción escolar asociada con la irrelevancia de los contenidos educativos para el contexto rural.

En su trayectoria de más de 25 años, la Escuela Nueva ha utilizado la estrategia de “ir a escala por expansión” en tres etapas: (1) *aprender a ser efectivo*, entre 1975 y 1978, cuando se socializó el modelo pedagógico de EN entre los y las maestras, los padres y madres de familia y los y las alumnas; se diseñaron los materiales básicos tanto para maestros/as como para alumnos/as; se organizó la estrategia de capacitación de los y las docentes; y se estructuró la administración del programa en los Departamentos de Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca. (2) *Aprender a ser eficiente*, a partir de 1979 con la expansión del programa que en 1986 llegó a cubrir 8000 escuelas; durante esta etapa se perfeccionaron los

Manuales para los maestros/as y las Guías para los y las estudiantes, se organizó un equipo técnico en el modelo Escuela Nueva en el Ministerio de Educación y equipos departamentales y locales; y se incluye el programa en el Plan de Fomento para la Educación en Areas Rurales y Centros Menores de Población. Y (3) *aprender a ampliarse*, a través de alianzas con organizaciones de la sociedad civil colombiana y de actividades de cooperación internacional que han permitido expandir el modelo pedagógico de EN a otros países de América Latina, el caribe y otros continentes.

*Escuela Amiga* es una experiencia que en Colombia comienza a desarrollarse en la segunda mitad de los 90. Los documentos revisados señalan como su soporte la Ley General de Educación de 1994 y el plan decenal de Educación para 1996 – 2005. Trata de afrontar problemas relacionados con la inclusión, permanencia y éxito escolar. La inclusión, en tanto los niños y niñas de sectores populares tienen menores oportunidades de acceso a la escolaridad: en 1992 los años promedio de educación de estos niños/as eran de 4,3 en comparación con 7.5 años promedio de educación de la población. La permanencia se relaciona con la ineficiencia del sistema escolar que de 100 niños/as que ingresan al primer grado sólo logra retener a 60 hasta el 5º grado. El éxito escolar se relaciona con el logro de aprendizajes necesarios para la vida y especialmente con la capacidad de la escuela para formar ciudadanos/as con valores y prácticas que promuevan la convivencia pacífica y el ejercicio de la democracia.

La influencia de Escuela Amiga se extiende a 17 municipios de Nariño, Cauca, Córdoba, Antioquia, Chocó, Putumayo y la Guajira, así como del Distrito Especial de Bogotá. En Costa Rica, México, Argentina y Perú hay escuelas, apoyadas por Unicef con el mismo enfoque de EA, pero que no utilizan este nombre.

*Escuela Saludable* formalizó su institucionalización en Colombia en 1999 cuando los Ministerios de Educación y de Salud promulgan el documento titulado “Lineamientos para las Escuelas

Saludables". Esta experiencia tiene dos tipos de antecedentes: en Colombia, la experiencia del "Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil", PEFADI, establecido en 1984 y la experiencia del "Programa de Educación Preventiva en Salud", SUPERVIVIR, establecido en 1985; en Latinoamérica, desde la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y la Cumbre Mundial por la Infancia de 1990, hasta la creación de Escuelas Promotoras de Salud promovidas por la OMS, OPS, UNESCO y UNICEF durante la década de 1990. Los problemas que esta experiencia pretendió abordar fueron: la deficiente situación epidemiológica de los niños/as y jóvenes, los riesgos para la salud que afronta esta población, la falta de servicios de salud para los y las escolares, los altos niveles de violencia intrafamiliar, la existencia de patrones de solución violenta de conflictos, la consideración de la escuela como escenario de salud y la necesidad de lograr un desarrollo integral de los niños y las niñas.

El ámbito de influencia de las escuelas saludables se extiende por la mayoría de los departamentos colombianos, así como por la Red de Escuelas Saludables de Europa y la Red Latinoamericana de Escuelas Saludables.

Es importante reconocer que en la trayectoria de las tres experiencias han existido apoyos internacionales: la AID, el BID y el BM han ofrecido en diferentes momentos su apoyo financiero al Programa Escuela Nueva; UNICEF está asociada al respaldo financiero de las Escuelas Amigas y la OMS/OPS han respaldado económicamente las Escuelas Saludables.

### **LOS EJES ESTRATÉGICOS DE LAS TRES EXPERIENCIAS**

Los ejes estratégicos son diferentes en el discurso de las tres experiencias, pero no incompatibles y es posible que en la vida cotidiana de las escuelas, puedan armonizarse en actividades curriculares, procesos de aprendizaje, realización de proyectos, vinculación de padres y madres de familia, relaciones con

organizaciones locales, regionales y nacionales y en procesos de actualización permanente de docentes.

*Escuela Nueva* trabaja sobre cuatro ejes, denominados componentes básicos de EN: (1) el *currículo* constituido por varios elementos que circulan alrededor del personaje central del proceso educativo: el/la alumna/o situado/a en su contexto cultural local; estos elementos son las guías de aprendizaje para los alumnos, una biblioteca escolar y otra de aula, y rincones o centros de aprendizaje. (2) El *gobierno escolar* que involucra a los y las alumnas, a través de procesos democráticos, en la gestión escolar; estos procesos reconocen explícitamente principios y prácticas sobre Derechos Humanos, civismo, democracia, convivencia pacífica, valores y responsabilidades personal y social; también estos procesos permiten la constitución de comités con propósitos específicos definidos por los y las alumnas y la definición de “ayudantes” encargados de apoyar a los y las docentes en la orientación de alumnos de niveles inferiores o recién llegados, en la distribución de materiales didácticos y en la solución de algunos problemas de aula. (3) La *capacitación y seguimiento de docentes* constituido por un programa sistemático y permanente de cualificación de los maestros y maestras para que se asuman como profesionales creativos que guían, orientan y evalúan los procesos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Y (4) las *relaciones con la comunidad* para hacerla partícipe y beneficiaria de los procesos escolares; partícipe por su posibilidad de intervenir con propuestas y decisiones para la escuela; y beneficiaria por el apoyo que recibe de los proyectos escolares y de servicios comunitarios que se ofrecen desde el espacio escolar.

La *Escuela Amiga* plantea 6 componentes interrelacionados: (1) el *pedagógico* que centra la práctica cotidiana escolar en la enseñanza y utiliza el enfoque de “habilidades para la vida”; (2) el *curricular* que incluye en el plan de estudios la temática de los Derechos Humanos y los Derechos de los Niños y las Niñas, así

como temas relativos a la Convivencia, la Salud, la Democracia y la formación en el campo afectivo y de los valores; (3) *relaciones y comunicación* a través del cual se promueven relaciones de convivencia entre los y las alumnas, con los y las docentes, con padres y madres de familia y con personas y organizaciones comunitarias; (4) *salud e higiene* que considera el problema de salud de los niños y niñas como un problema de Derechos Humanos y además provee servicios de salud, de alimentación y bacterias sanitarias; (5) el *comunitario* que trata de integrar la comunidad local como garante del proyecto educativo promovido por la escuela; y (6) el de *infraestructura y dotación* que busca crear las condiciones arquitectónicas adecuadas al tipo de pedagogía que la EA impulsa.

La *Escuela Saludable* organiza sus actividades escolares alrededor de tres componentes fundamentales: (1) *educación en salud* que incluye enseñanzas sobre estilos de vida saludables y construcción de valores y habilidades para la convivencia pacífica y que se orienta a la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad. (2) *Medio ambiente escolar y entorno saludable*, como creación de condiciones mínimas sanitarias y de higiene en la escuela y de un clima emocional y social que genere bienestar. Y (3) *acceso a servicios de salud y nutrición* para favorecer el adecuado crecimiento y desarrollo de los alumnos y alumnas.

### **LA CONSISTENCIA INTERNA ENTRE LOS PLANTEAMIENTOS Y EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CONCEPTOS EN LAS TRES EXPERIENCIAS**

Las tres experiencias exhiben una gran consistencia de sus planteamientos filosóficos y pedagógicos con las prácticas escolares observadas en las visitas a un conjunto de escuelas seleccionadas para el estudio. Los conceptos de educación, escuela, currículo, enseñanza, aprendizaje, enseñanza-aprendizaje, materiales didácticos, evaluación, relaciones escuela-comunidad, proyecto

educativo institucional, alumno/a y maestro/a, se operacionalizan en la práctica de manera consistente con el planteamiento discursivo de los documentos orientadores de cada una de las tres experiencias. Pero entre las tres experiencias hay diferencias conceptuales y operativas en algunos conceptos, como por ejemplo el concepto de currículo que es más amplio en el modelo pedagógico de Escuela Nueva; el concepto de cultura que sólo se refiere a "cultura de la salud" en las Escuelas Saludables y a "cultura ciudadana" en las Escuelas Amigas; el concepto de enseñanza-aprendizaje que sólo se plantea en Escuela Nueva; y el concepto de Derechos Humanos que en el caso de las Escuelas Saludables sólo se enfoca al disfrute de la salud, los servicios de salud, al descanso y al esparcimiento. Sólo es débil la consistencia interna entre el concepto de *salud* y su operacionalización en las Escuelas Saludables y el concepto de *convivencia* en las Escuelas Amigas.

En los documentos de las Escuelas Saludables se plantea la salud como un concepto holístico e integral enfocado no sólo a prevenir las enfermedades, sino también en los factores protectores de la salud. La salud es concebida en concordancia con la Carta de Ottawa (1986) como *un estado de completo bienestar físico y mental*. Pero hay que reconocer, en la práctica, que el bienestar no es un concepto universal sino que es definido de manera diferente por distintas culturas; como también hay que reconocer que la integralidad del concepto, debe incluir prácticas locales que no se promueven en las Escuelas Saludables, como el uso de plantas medicinales, costumbres comunitarias de manejo del medio ambiente, utilización de recursos locales para una dieta saludable, prácticas de homeopatía, reflexología, bioenergética y riegos y limpias con productos vegetales y minerales. Y es que en un sentido amplio, si salud es bienestar, salud debe ser identidad cultural, porque una persona o una comunidad saludable debe poder sentirse orgullosa de su cultura y capaz de revisarla y transformarla autónomamente.

La integralidad del concepto de salud tampoco se extiende a utilizar la perspectiva de género para analizar los mitos que respaldan la condición subordinada de las mujeres, la violencia intrafamiliar y el control a la sexualidad femenina; ni para estudiar la lógica con la cual algunos procesos fisiológicos de las mujeres se consideran como enfermedades o algunas enfermedades, como la histeria, se consideran propias de las mujeres; y tampoco para considerar que la interiorización de roles de género opresivos producen malestar entre las mujeres e inequidad social; como también produce malestar las concepciones sobre la agresividad de los hombres, la pasividad de las mujeres y la más alta valoración social de los atributos considerados como masculinos.

La integralidad en el concepto de salud no orienta en las Escuelas Saludables reflexiones sobre la repartición inequitativa de obligaciones y tareas, que suelen agobiar a las mujeres deteriorándolas prematuramente, afectando sus órganos y el funcionamiento de sus cuerpos con variados trabajos que deben realizar al mismo tiempo (como cocinar, planchar y cuidar a los niños/as y a los enfermos/as al tiempo), ni sobre las larguísimas jornadas de trabajo de las mujeres sin descanso diario y semanal que afectan su bienestar.

Al trabajar los temas de Educación Sexual falta enfatizar en la corresponsabilidad de hombres y mujeres en las relaciones sexuales; en la comprensión de los prejuicios relacionados con la sexualidad de los hombres y de las mujeres, sus ciclos y ritmos de vida; y en la identificación de prácticas de medicina mezcladas con moralismos y refractarias a la equidad de género. La “cultura de la salud” que promueve la Escuela Saludable debe incluir el derecho a la vida sexual placentera y voluntaria de las mujeres, a gozar de su autonomía personal con alegría y sin culpas.

En los documentos de las Escuelas Amigas el concepto de **Convivencia**, definido como la capacidad de las personas para establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundamentada en el respeto a los derechos humanos y en la tolerancia a la diferencia,

falla al no reconocer rasgos del patriarcalismo que ubican a las mujeres en condiciones de subordinación social, porque sin equidad social no puede haber convivencia pacífica. De otro lado, el concepto de convivencia no incluye en las cotidianidad escolar, la exploración de prácticas, personajes y ritos de las culturas locales que facilitan la convivencia pacífica, como la utilización del "palabrero" en la cultura Guajira para resolver conflictos, o la práctica de las mingas como expresión de solidaridad en algunas culturas indígenas. Y además, aunque las Escuelas Amigas sustentan el concepto de convivencia en el respeto de los Derechos Humanos y de los Derechos de las Niñas y los Niños, no se observan planteamientos sobre los Derechos de las Mujeres, algunos de los cuales se han ido logrando progresivamente en los últimos años, como el derecho a ser ciudadanas (1945), el derecho a licencia remunerada de maternidad (1950), el derecho al voto (1957), el derecho de las trabajadoras a un tiempo remunerado para la lactancia de sus hijos durante los primeros seis meses de vida del niño o la niña (1967) y el derecho de igualdad de derechos de hombres y mujeres (1974); los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y el derecho a la protección social por el trabajo hogareño no están aún garantizados, pero podrían ser objeto de análisis en las escuelas.

Las inconsistencias señaladas de estos dos conceptos, Salud y Convivencia, apuntan a recomendar la necesidad de utilizar tanto la perspectiva de género, como la perspectiva de la pluriculturalidad en la construcción de un modelo pedagógico nuevo que integre las tres experiencias.

*La perspectiva de género* es una forma de ver el mundo con la cual hacemos conciencia de que hombres y mujeres tenemos diferentes condiciones e intereses sociales y políticos, así como diferentes maneras de satisfacer nuestras necesidades y de que como categoría social, tenemos historias diferentes: sólo que en el registro histórico oficial, las condiciones sociales y los aportes de las mujeres han sido invisibilizados. La perspectiva de género

permite preguntarnos cómo determinadas visiones, decisiones, acciones, propuestas o planes, afectan de manera diferente a hombres y mujeres y reconocer que la diferencia no implica la desigualdad: podemos ser diferentes e iguales, porque lo opuesto a la igualdad es la desigualdad, no la diferencia.

*La perspectiva pluricultural* es también una forma de ver el mundo con la cual hacemos conciencia de que si bien todos los seres humanos podemos tener iguales necesidades básicas, la manera de satisfacerlas es diferente y está determinada en gran medida por culturas particulares. Esta perspectiva reconoce la existencia de diferentes culturas y permite preguntarnos sobre las maneras diferentes de pensar, hacer las cosas, vivir, crear y valorar que tienen las comunidades, aún dentro de un mismo país.

## ASPECTOS COMUNES

### EN LA ESCUELA NUEVA, LA ESCUELA SALUDABLE Y LA ESCUELA AMIGA DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

El análisis sobre los elementos comunes y articuladores de las tres experiencias permitió identificar que:

1. Si bien las tres experiencias tienen diferentes trayectorias y están orientadas a afrontar problemas diferentes (calidad y cobertura escolar: escuela nueva; derechos humanos y convivencia: escuela amiga; promoción de la salud y cobertura de los servicios de salud: escuela saludable), todas coinciden en considerar a las escuelas como espacios privilegiados para lograr propósitos sociales que se extienden a las comunidades locales.
2. Las tres experiencias coinciden en concebir la educación como proceso de formación integral; la escuela como un escenario abierto y flexible de procesos educativos; la evaluación como un proceso necesario para lograr el mejoramiento de la calidad

educativa; la participación de diverso tipo de actores sociales en la escuela, como necesaria para el logro de propósitos sociales; la *relación de las escuelas con sus comunidades locales* como fundamental para que las escuelas cumplan su misión de transmisión y renovación cultural; la *convivencia*, tema obligado de trabajo en la escuela, dadas las condiciones de violencia del país; y los *Derechos Humanos* como concepto y como práctica garante de la dignidad humana, la paz y la convivencia social.

3. Las tres experiencias le asignan una posición y consideración central a los niños y las niñas como Sujetos en los procesos educativos.
4. Coinciden las tres experiencias en trabajar por lograr ambientes escolares amables, maestros y maestras entusiasmados con su trabajo, niños y niñas alegres, y padres y madres de familia esperanzados en el futuro de sus hijos.
5. Las tres experiencias le dan gran importancia a la utilización de métodos y técnicas pedagógicas activas y lúdicas, para promover los aprendizajes de niñas y niños y para cualificar las relaciones entre estudiantes y profesores/as. Compartir estos procesos puede constituirse en una oportunidad de articulación de la tres experiencias.
6. EN, EA y ES han asumido el compromiso de capacitar y actualizar a los maestros y maestras en sus objetos particulares de trabajo. Este compromiso ofrece una gran oportunidad de articulación de las tres experiencias.
7. El interés común en construir alianzas con organizaciones comunitarias, instituciones y ONG para realizar acciones intersectoriales e interinstitucionales que tengan como horizonte el mejoramiento de la calidad de la educación en el contexto de búsqueda de un desarrollo social de consenso. Este interés es otra oportunidad de articulación de las tres experiencias.

8. El gobierno escolar, el Manual de Convivencia, la Escuela de Madres y Padres de Familia y el Proyecto Educativo Institucional, son espacios de convergencia de las tres experiencias.
9. También pueden converger las tres experiencias en trabajar sobre los siguientes asuntos pertinentes al Modelo Pedagógico:
  - La perspectiva de género,
  - La perspectiva de la pluriculturalidad, y
  - El diseño de indicadores, estándares e instrumentos de evaluación para todos los componentes del modelo pedagógico.

### **CRITERIOS PARA EL TRABAJO DE INTEGRACIÓN DE LAS TRES EXPERIENCIAS**

Los criterios recomendados para realizar el trabajo de integración son los siguientes:

1. La propuesta debe estar orientada a promover *sinergia* entre los componentes de los modelos pedagógicos de las tres experiencias en los diferentes contextos socioculturales de Colombia; estos componentes son: fundamentación filosófica y pedagógica, currículo, procesos pedagógicos, escenarios y ambientes de aprendizaje, evaluación, relaciones internas en la escuela y relaciones externas con la comunidad.
2. La propuesta debe crear condiciones para fortalecer aquellos aspectos de los Modelos Pedagógicos de las tres experiencias, que puedan potenciar sus propósitos sociales, como el reconocimiento de Colombia como país *pluricultural* que pretende lograr la *equidad de género*, entre otros propósitos.

3. Incluir en la propuesta una concepción operativa sobre el *aprendizaje* no como proceso de recepción de “informaciones útiles” sino como proceso de problematización, reflexión y construcción de conocimientos. Igualmente incluir una concepción, operacionalizable en la cotidianidad escolar, que trascienda la visión de *enseñanza* como transmisión y refuerzo de mensajes.
4. Privilegiar una concepción sobre *participación social* que permita involucrar en los asuntos de la escuela a padres y madres de familia, así como a personas y organizaciones de la comunidad local, no sólo como “beneficiarios” y “colaboradores” sino además como Sujetos, interventores/as y veedores/as de los programas y proyectos escolares.
5. Crear programas permanentes y sistemáticos de *capacitación y actualización de docentes*, orientados a promover su desarrollo profesional como educadores/as y fortalecer sus *redes* de apoyo a su trabajo en el campo de la educación.
6. Promover *alianzas* que acerquen las escuelas a las Secretarías de Educación y Salud, así como a las Defensorías del Pueblo, las Consejerías de Paz, y a ONG's y organizaciones comunitarias locales.
7. Promover a través de seminarios, talleres y distribución de documentos, la *comprensión de los procesos pedagógicos* y escolares, por parte del personal de apoyo de las instituciones promotoras de la Escuela Nueva, Escuela Amiga y Escuela Saludable.
8. Reconocer las *fortalezas, debilidades, potencialidades y perspectivas* de cada una de las tres experiencias.
9. Involucrar a todos los tipos de actor de las tres experiencias, en el proceso de construir el nuevo Modelo Pedagógico Integrado: la estrategia de intervención debe en consecuencia *ser participativa*.

10. Evaluar a lo largo del proceso de integración de las tres experiencias, la viabilidad pedagógica y la factibilidad social, política y económica de este propósito.
11. Contar con *la voluntad política para la integración* de las instancias que dirigen y financian cada una de las tres experiencias. Esto implica:
  - Operacionalizar el discurso de la *integralidad de la educación* y el de la *visión holística* de la sociedad, para superar las tentativas de utilizar las escuelas como “puertas de entrada” hacia propuestas particulares de salud o de ciudadanía o de convivencia ... Una propuesta realmente integral y holística, debe asumir a la escuela como un espacio social cuya misión es formar de una manera integral a las nuevas generaciones, para una sociedad compleja en la cual su población puede estar conformada por Sujetos diferentes pero iguales, cuyas vidas no se escinden por sectores o aspectos de la vida social.
  - Acoger los principios de la *eficiencia* en la prestación del servicio educativo: ofrecer la mejor educación, al menor costo posible, agregándole valor a cada aspecto del nuevo modelo pedagógico en construcción.
  - Aceptar el *interés superior del derecho de los niños y las niñas* a una educación de mejor calidad, sobre los intereses de los poderes sectoriales o institucionales.

### **LA PROPUESTA OPERATIVA PARA INTEGRAR LASTRES EXPERIENCIAS**

El estudio concluyó elaborando una propuesta de trabajo que realice la integración de las tres experiencias, en tres fases a partir del estudio reseñado en este texto. Estas fases son a grandes rasgos, las siguientes:

- Primera fase: "*Prosiguiendo*". En ella se pretende realizar una serie de actividades para que los compromisarios de este proyecto ( UNICEF, OPS, Y FVG) junto con nuevas instancias de decisión como los Ministerios de Educación, de Cultura, de Salud y la Consejería Presidencial para Asuntos de las Mujeres, tomen la decisión política de proseguir o no este proceso de integración. A partir de tal decisión, se debería nombrar un(a) Director(a) Ejecutivo(a) del proyecto y conformar una Comisión Nacional Técnica de Trabajo (CNTT).

- Segunda fase: "*Elaborando un plan estratégico*". En esta fase el (la) Director(a) Ejecutivo(a) del proyecto, con la asistencia del CNTT y algunos consultores, realizarán una serie de talleres orientados a producir el plan estratégico, con la participación de actores seleccionados de las tres experiencias.

- Tercera fase: "*Ejecutando el plan*". A partir de la decisión del CNTT sobre la Unidad Básica de Acción (escuelas individuales, o escuelas de determinados municipios, o escuelas de determinados departamentos, o escuelas de determinadas regiones) se propone realizar actividades orientadas a informar y sensibilizar sobre el proyecto, a las comunidades, las autoridades y los y las docentes, a constituir grupos de trabajo en cada UBA y a asesorarlos para adaptar y adelantar el plan.

#### **LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL MODELO PEDAGÓGICO EMERGENTE**

El proceso de integración de las experiencias EN, ES, y EA, producirá un *modelo pedagógico emergente* que para ser coherente, debe incorporar la perspectiva de género en todos sus componentes. Para ello, se sugiere trabajar en las tres fases del proceso operativo, con la CNTT y con los grupos de trabajo de las UBA, una caracterización del Modelo Pedagógico Emergente que permita:

**I. ANIVELDE LA FUNDAMENTACIÓN:**

- Plantear el modelo pedagógico para un *ser humano* dotado de sexo y género y situado en un contexto. Es decir que reconozca que el *sexo* marca diferencias físicas y anatómicas o atributos biológicos que diferencian a hombres y mujeres y que les permiten desempeñar roles sexuales específicos como el role de inseminar de los hombres y los roles de gestar, parir y lactar de las mujeres. Que acepte que el *género* es un concepto que le atribuye rasgos de comportamiento, tareas y roles sociales distintos a hombres y mujeres, como asignación cultural, no biológica, de determinadas sociedades y que por consiguiente, estos atributos pueden cambiar. Y finalmente que comprenda que hombres y mujeres *viven situaciones diferentes* por pertenecer a diferentes etnias, o vivir en diferentes regiones, o ubicarse en diferentes estratos sociales.
- Un MP que se fundamente en un concepto de *sociedad* que tenga como horizonte relaciones humanas sin antagonismos entre hombres y mujeres – ni de ninguna índole social – sin la marca inequitativa de un género que discrimina y subyuga a las mujeres y con una vocación de libertad de roles sociales y de orientación sexual para ambos sexos. Una sociedad comprometida con el desarrollo integral de todos los niños y las niñas, para que logren su completo bienestar físico, emocional y mental, en el contexto de una calidad de vida que les permita el desarrollo de todas sus potencialidades.
- Un MP cuyo concepto de *educación* reconozca su doble función social: de *transmisión* de los valores, conocimientos, saberes y prácticas, social y culturalmente aceptadas como legítimas; y de *resistencia y renovación* de los mismos. En esa dirección, la educación tiene reconocer la existencia de una cultura patriarcal; pero al tiempo, debe ofrecer oportunidades para resistirla y renovarla, promoviendo la

investigación y la reflexión acerca del patriarcalismo y de nuevos horizontes sociales posibles.

- Un MP fundamentado en un concepto de *enseñanza/aprendizaje* que relacione amorosamente a los niños y las niñas con sus maestros y maestras en su proceso de construcción de conocimientos y de crecimiento personal y colectivo. Reconociendo además que maestros(as) y alumnas(os) son a la vez aprendices y enseñantes.

**2. A NIVEL DEL CURRÍCULO**, cuyo objeto está constituido por los conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, actitudes y en general competencias consideradas socialmente como legítimas de desarrollar en los alumnos, trabajar los siguientes aspectos:

- Revisar los contenidos, experiencias y orientaciones de los programas de estudio, cursos, talleres, proyectos, textos escolares, guías de estudio para los y las alumnas, manuales para maestros(as), etc. Estos contenidos curriculares pueden contener estereotipos o creencias prejuiciadas sobre las mujeres y los hombres, las cuales le permitirán a los niños y las niñas, construir su identidad de género, apropiándose de las representaciones culturales, ideológicas, construidas por la sociedad para hacerlas parte de su condición social de mujer u hombre. Ese mismo currículo, por consiguiente, los ubicará en condiciones de desigualdad social, ofreciéndoles oportunidades diferentes de acceso a recursos y experiencias, por el sólo hecho de ser niños o niñas.
- Incorporar en los proyectos, programas de curso, talleres y textos escolares contenidos sobre Historia, Ciencia, Técnica, Artes, Salud, Convivencia, y Derechos Humanos, que reconozcan y visibilicen el papel de las mujeres en su desarrollo y que permitan a los niños y a las niñas tener las mismas oportunidades de asumir en libertad, diversos roles sociales, prospectar su vida profesional futura, y ejercer su ciudadanía

independientemente de su sexo. En esa dirección, es necesario resaltar el papel de muchas mujeres, no sólo de las heroínas, en el desarrollo de nuestra historia; su contribución al avance de la ciencia, la técnica y las artes y sus limitaciones sociales para hacerlo con más fuerza. Es importante resaltar que el papel de “cuidadoras” de niños(as), enfermos(as), y ancianos(as) no es un “role natural” de las mujeres: los hombres también pueden hacerlo. Es necesario adoptar un concepto de salud como proceso que no sólo tiene transcurso celular, químico y psicológico, sino relaciones con los(as) otros(as), y con el medio ambiente a través de los alimentos, el clima y la respiración que nos conecta. Un concepto de salud que reconozca la vivencia sexual placentera, la decisión autónoma de tener hijos, la influencia de los sentimientos y emociones en la salud, la conciencia libre de culpas por inhibiciones impuestas a las mujeres, y la sexualidad como instrumento de enriquecimiento espiritual. Así como un concepto de salud que contribuya a deconstruir aquella ideología que plantea los ciclos y ritmos biológicos de las mujeres como enfermedades, que señala la infertilidad de las parejas como un problema exclusivo de las mujeres, que le asigna sólo a ellas la obligación de regular la fecundidad y que responsabiliza a la sexualidad femenina de la “honra de la familia”. Es importante incluir como factor de convivencia el reconocimiento de la equidad entre hombres y mujeres, así como su condición y opción por la diferencia. Igualmente importante es el incluir en el currículo, paralelo a los Derechos Humanos y los Derechos de los Niños y las Niñas, los Derechos Sexuales y Reproductivos de las mujeres como el derecho al amor, la sensualidad y el erotismo, a buscar afecto y relaciones sexuales, a conocer su cuerpo y sus genitales, a tener relaciones sexuales independientemente de la edad y estado civil, a la maternidad por propia elección ...

**3. A NIVEL DE PROCESOS PEDAGÓGICOS**, cuyo objeto de trabajo son las relaciones con el conocimiento, con los otros aprendices y los enseñantes, con los materiales y equipos, con el espacio y el tiempo, se propone:

- Capacitar a los maestros y maestras para que en su interacción con los alumnos y alumnas, promueva el que ellas y ellos puedan desempeñar roles hegemónicos y protagonismo académico, en campos diferentes a los tradicionalmente asignados a cada género; por ejemplo, promover el protagonismo de ellas en Matemáticas, Carpintería y Ciencias y de ellos en Primeros Auxilios, Lenguaje y Manualidades.
- Utilizar técnicas de enseñanza/aprendizaje socializantes que estimulen la cooperación en lugar de la competencia individual.
- Utilizar la investigación de los alumnos(as) como estrategia pedagógica que les permita observar críticamente la realidad para tratar de transformarla.
- Asignar indistintamente a niños y niñas funciones de apoyo en el aula, que requieran cuidado o fortaleza física.
- Desdibujar la tradicional separación por género de los espacios escolares.
- Permitir que tanto las niñas como los niños manejen los equipos escolares de aprendizaje ( TV, computadores, retroproyector, VHS, balones, mallas,etc) de limpieza ( escobas, trapeadores, etc) de producción ( palas, azadones, licuadoras, etc)
- Hacer conscientes a los maestros y maestras sobre el “efecto Pigmalión” (según el cual las expectativas de los y las docentes sobre el rendimiento de sus alumnos(as) se cumplen), para evitar usar en su interacción con los niños y niñas, sobre el uso de los “marcadores de género”, que son los límites impuestos verbal o simbólicamente, al comportamiento “adecuado” para cada género, para adelantar el proceso de socialización, y sobre las demandas diferenciales por género que le hacen a sus alumnos(as).

## Textos y prácticas de género

- Flexibilizar los tiempos, contenidos y formas de los procesos de enseñanza/aprendizaje, para atender los intereses particulares y ritmos individuales de los niños y las niñas.

### **4. ANIVELDE EVALUACIÓN** se propone promover:

- Procesos de autoevaluación en los niños y niñas, para irlos socializando, especialmente a ellos, en la capacidad para expresar sus sentimientos y a ellas en la capacidad para reconocer sus atributos intelectuales.
- La elaboración de indicadores de perspectiva de género, para evaluar los procesos y productos escolares.

### **5. ANIVELDE LASRELACIONESALINTERIORDE LAESCUELA** se propone:

- Elaborar con los y las alumnas, maestros y maestras y padres y madres de familia, un *manual de convivencia*, cuyas normas, premios y castigos atiendan una perspectiva de género orientada hacia la equidad y la justicia en democracia. Un manual que promueva relaciones de mutualidad que permita la complementariedad de habilidades, conocimientos y destrezas de alumnos(as) y maestros(a).
- Si se requieren uniformes, que éstos permitan libertad de movimientos tanto para los niños como para las niñas.
- Promover en las niñas actividades deportivas tradicionalmente reservadas para los niños y en ellos actividades de recreación tradicionalmente reservadas para las niñas.
- Rotar las funciones de dirección y coordinación en la escuela, de tal manera que las mujeres puedan acceder a las posiciones de poder y responsabilidad.
- Crear la Escuela de madres y padres de familia para desde allí, impulsar la reflexión sobre los rasgos patriarcales de la cultura local, la violencia intrafamiliar, el papel de mujeres y hombres

en la familia y la comunidad y promover la participación de padres y madres de familia en los asuntos escolares.

**6. A NIVEL DE LAS RELACIONES EXTERNAS CON LA COMUNIDAD** se propone:

- Convocar a las instituciones y organizaciones sociales de la comunidad local, especialmente a organizaciones feministas para intervenir en la escuela: proponiendo, haciendo el seguimiento, ejerciendo la veeduría y evaluando las actividades escolares.
- Realizar con los niños y niñas de la escuela estudios sobre la comunidad en los cuales se resalte el aporte de las mujeres en su desarrollo.
- Promover foros comunitarios para analizar los problemas locales, incluyendo siempre la perspectiva de género.
- Buscar el apoyo de instituciones estatales y no gubernamentales de mujeres, como la Consejería para Asuntos de la Mujer, la Red de Mujeres de Colombia, Ciudadanas de Colombia, etc., para fortalecer el modelo pedagógico emergente, con perspectiva de género.

Las propuestas anteriores constituyen un ideario, que espera ser escrutado cuidadosamente por quienes tienen las competencias para operacionalizar la propuesta de integración, y adelantar, con él, procesos participativos que conlleven a la construcción de un modelo pedagógico que incorpore como eje transversal la perspectiva de género e integre creativamente los aportes de las tres experiencias: el dinamismo creativo de los procesos de enseñanza/aprendizaje; la calidez y solidaridad de las relaciones pedagógicas; la naturaleza interactiva de los materiales didácticos; el carácter estimulante de los procesos de evaluación; los valores, prácticas culturales, anhelos, expectativas y aportes de las comunidades locales; el compromiso profesional de los maestros

y las maestras; los intereses de instituciones y organizaciones de la sociedad civil; la responsabilidad educativa del Estado, y una flexibilidad curricular que reconozca los distintos ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas, sus intereses y necesidades, y sus distintas maneras de acceder al conocimiento.

**Miryam Zúñiga E.**

Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad  
Universidad del Valle

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONAR, Yolanda, Elsa Tovar, Rosa L. Arias, Nelly M. Bogoya, Patricia Briceño, José F. Murillo, y Elsa Rodríguez. **Cultura y sexualidad en Colombia**. Bogotá: Universidad Distrital, 1999
- CASTELLANOS, Gabriela, y Marta Cecilia Londoño. **Un nuevo milenio para mujeres y hombres del Valle del Cauca**. Cali: Centro de Estudios de Género de la Universidad del Valle, 1997
- LONDOÑO, María Ladi. **Entre certezas e incertidumbres**. Cali: ISEDER, 2002.
- MORA, Julia. “El programa Escuela Nueva en Colombia: **Fundamentación Teórica, Conceptual y Operativa**”. Cali, documento en publicación, 2003.
- MORA, Julia y Miryan Zúñiga. “**Propuesta de Trabajo para la Integración de las Estrategias Escuela Nueva, Escuela Amiga de los Niños y las Niñas y Escuelas Saludables**”. Documento elaborado para UNICEF. Febrero del 2003.
- RICO, Ana y Catalina Turbay. **Construyendo identidades: niñas; jóvenes y mujeres en Colombia**. Bogotá: Unicef, 1994.
- ZÚÑIGA, Miryan. “Mujer y Educación”. EN: **Presente y futuro de los estudios de género en América Latina**. Cali: Centro de Estudios de Género de la Universidad del Valle, 1998.



# **CON CHIRIMÍAS, LANAS Y MEDICINAS: HOMBRES Y MUJERES INDÍGENAS REINVENTANDO EL CABILDO EN LA CIUDAD<sup>1</sup>**

## **INTRODUCCIÓN**

Colombia, como país pluricultural y multiétnico, aglutina en las ciudades una amplia gama de sectores sociales y migrantes de diversas regiones. La ciudad de Santiago de Cali representa una síntesis desde el punto de vista sociocultural, ya que, como polo de atracción de gran parte de la migración interna del suroccidente del país, tiene entre sus residentes a pobladores urbanos de distintos orígenes, incluyendo a aquellos que proceden del campo, de pueblos, de ciudades intermedias y de capitales de provincia.

La antropología urbana ha dado cuenta de este fenómeno, estudiando origen y tipologías de los migrantes a las ciudades, interrelaciones culturales en los espacios urbanos, conflictos y redes

---

<sup>1</sup> Investigación antropológica en los cabildos urbanos Yanaconas, Quichua Runa Puna e Ingas, a solicitud de los grupos étnicos mencionados establecidos en Cali, para su reconocimiento ante la Alcaldía Municipal en el 2002. El documento elaborado se denominó “*Etnicidad y sociedad de los cabildos indígenas urbanos en Cali*”. La presente versión se ha reescrito e incorporado un análisis de geografía de género.

sociales, asentamientos urbanos y sus características. Sin embargo, se carece de investigaciones antropológicas sobre indígenas en áreas urbanas. Ello puede obedecer a que los indígenas no tienen incidencia en los procesos de urbanización, no son núcleos predominantes en las ciudades y/o se les considera una población transitoria: además, siempre se les percibe en sus hábitats naturales: silvícolas o agrícolas. Los estudios de la antropología urbana, por tanto, toman en cuenta a otros grupos humanos que han formado la urbe, mientras que el indígena no aparece como habitante de la ciudad.

Los indígenas yanaconas, quichuas “runa puna”, y los íngas, contradicen este panorama. Estos pueblos indígenas se han asentado en la ciudad Santiago de Cali, han generado unas nuevas relaciones de identidad y etnicidad en la ciudad, y sus prácticas sociales se hayan inscritas dentro de la figura cabildo urbano. Como pueblos indios, son parte de un horizonte cultural incaico que se extiende desde el Perú hasta el Macizo Colombiano y que mediante un proceso migratorio, llega hasta las ciudades de Popayán, Cali, Pasto, Armenia y Bogotá.

Estos nuevos pobladores urbanos en la ciudad de Cali, buscan y a su vez crean las condiciones de su identidad, apropiándose de micromundos y de una parte de la ciudad. La identidad de los pueblos indios residenciados en áreas urbanas se está reciclando continuamente en los barrios donde se asientan, en un proceso continuo, desigual, individual y colectivo al mismo tiempo, de barrio y de región.

Tanto los yanaconas como los inganos y los quichua runa puna han construido su identidad en Cali por medio del trabajo. La respuesta de los indígenas en la ciudad es una cadena de aprendizajes-rebusque y adaptación. Los pueblos indios en la ciudad utilizan sus bagajes culturales para el rebusque y la supervivencia y cómo etnias con culturas fuertes y específicas, reprocesan su identidad. En el caso de los yanaconas, sus

artesanías, sus instrumentos musicales y sus *chirimías* se reflejan en distintos espacios urbanos de Cali. Por su parte, los quichua runa puna dejan ver su influencia en las tiendas comerciales mostrando sus *lanas* y en la red de puestos manejados por sus mujeres en una labor que implica una movilidad espacial y laboral. En los ingas, el bagaje cultural indígena se muestra en prácticas médicas y religiosas urbanas.

Por otra parte, la reinterpretación del *cabildo*, institución clave en sus estructuras sociales, lo convierte en la ciudad en un nuevo protagonista en la historia urbana. Estos migrantes están estructurando nuevos imaginarios urbanos en Cali; lo importante es *saber cómo* los están actualizando de acuerdo a sus intereses y necesidades como habitantes de los barrios, y en especial sus hijos, sus descendientes. Este conocimiento nos puede llevar a una mejor planeación de la ciudad, considerando a sus pobladores desde una perspectiva de género, para que puedan ser reconocidos, circular más libremente, y así contribuir a crear una ciudad mas incluyente, mas democrática y mas participativa.

El presente trabajo se propone realizar una etnografía de estos pueblos indios localizados en Cali, indagando sobre cuáles son sus procesos de reconstrucción en la ciudad, cómo los hombres y las mujeres se han apropiado de los espacios de la ciudad, cómo la etnicidad y la identidad constituyen categorías analíticas y políticas a la luz de la antropología, y cómo el papel de la identidad de los pueblos indios, como integrantes de la sociedad urbana, se articula a la sociedad nacional. Se tendrán en cuenta las diferencias entre los géneros, abordando un análisis de la geografía de género.

#### MAPAS CONCEPTUALES

Hoy, ante el reconocimiento de Colombia como un país multiétnico y pluricultural y ante la consagración constitucional de una serie de derechos especiales para los pueblos indígenas, es lógico que aquellas identidades que permanecían invisibilizadas

comiencen a irrumpir en el escenario nacional. Es decir, las condiciones políticas y sociales actuales son los que han propiciado que etnicidades latentes se activen y se conviertan en una fuerza social encaminada a alcanzar objetivos sociales.

Los indígenas como categoría que surge del proceso de colonización han sido objeto de múltiples debates académicos y políticos. Bonfil Batalla (1970) afirma que la categoría de indio, es una categoría analítica que nos permite entender la posición que ocupa el sector de la población así designado dentro del sistema social mayor del que forma parte. Se trata de una noción fluctuante de acuerdo con las diferentes posiciones de lo indígena en distintos momentos históricos y en variadas coyunturas políticas y no de un concepto fijo y absolutamente definible, es más bien una noción. El concepto indígena, es una noción referente, a partir de las contradicciones que ha producido y que le han dado origen.

Con relación a la definición de lo indígena se han podido observar tres tendencias: la primera, trazando una continuidad histórica, considera como indígenas a los descendientes de los pueblos prehispánicos. La segunda tendencia propone una definición partiendo de especificidades culturales diferentes a la sociedad mayor. La tercera los define de acuerdo al lugar que ocupan dentro de una determinada estructura socioeconómica. Sin embargo, estas definiciones por sí solas son incompletas. Según Jimeno, Correa y Vasquez (1998) los elementos constitutivos para una eventual definición de lo indígena serían:

- Origen común (verdadero o supuesto)
- Una característica cultural o física socialmente relevante
- Actitudes y comportamientos compartidos (como fenómeno social vivido colectivamente en forma activa o pasiva).

Ahora bien, cuando estas características se han diluido, surge el fenómeno de reetnización o reindianización, como una dinámica de reactivación de identidades que habían caído en latencia. Lo

importante, entonces, no es si la etnia indígena posee una continuidad histórica como base cultural, sino cómo los portadores de esa identidad viven cotidianamente su etnicidad. En el marco del movimiento étnico y de las transformaciones que vive el país, el proceso de reconstrucción étnica o reetnización debe verse no sólo desde la dimensión histórica sino también desde la dimensión política, como estrategia legítima para liderar un proceso social de producción de sentido y de pertenencia.

Este es el caso de la etnicidad de los pueblos indios urbanos yanaconas, ingas y quichuas, la cual ha de ser entendida desde lo político. Esta se desarrolla en un sentido interior de construcción de comunidad y en un sentido exterior de construcción de ciudadanía. Es de comunidad por sus orígenes culturales e históricos; es de ciudadanía, porque este concepto no se limita a mecanismos electorales individuales, sino que se extiende a procesos colectivos.

Dado que los pueblos indígenas existen en el marco de los estados nacionales y nunca por fuera de ellos, la etnicidad es un asunto de articulación a lo nacional por la vía de la reconstrucción de la comunidad política del pueblo indio, y de la constitución de ciudadanía que interpela a lo nacional; vale decir, un proceso político.

La identidad étnica no se puede visualizar de manera estática y estable en las comunidades indígenas, ni es válido ubicarlas únicamente en espacios rurales. La identidad hay que comprenderla desde los cambios, las adaptaciones, las asimilaciones y/o recreaciones y transformaciones culturales de sus pobladores. La identidad se construye en el sentido de pertenencia a un pueblo, en la conciencia de poseer un universo simbólico y de compartir un sistema de creencias.

La tendencia de la sociedad nacional ha sido a considerar a los indígenas ligados a un territorio rural basado en los siguientes conceptos:

## Textos y prácticas de género

- 1) Resguardo, figura jurídica sociopolítica de carácter especial *“conformada por una comunidad o parcialidad indígena, que con un título de propiedad comunitaria, posee su territorio y se rige para el manejo de este y de su vida interna por una organización ajustada al fuero indígena o a sus pautas culturales”* (Decreto 2001 de 1988);
- 2) Parcialidad indígena, definida *“como el conjunto de familias de ascendencia amerindia que comparten sentimientos de identificación con su pasado aborígen, manteniendo rasgos y valores propios de su cultura tradicional, así como formas de gobierno y control social internos que los distinguen de otras comunidades rurales”* (Decreto 74 de 1898); y
- 3) Cabildo indígena, definido *“como una entidad pública especial, cuyos miembros son indígenas elegidos y reconocidos por una parcialidad localizada en un territorio determinado, encargado de representar legalmente a su grupo y ejercer funciones que le atribuye la Ley y sus usos y costumbres”* (Decreto 2001 de 1988). Esta figura se aplica a aquellos que continúan residiendo en estos espacios y que constituyen las 90 etnias reconocidas del país.

Sin embargo también hay que considerar a integrantes de comunidades indígenas que han realizado procesos migratorios de expansión territorial hacia otros espacios tanto rurales como urbanos. Este es el caso de los yanacona, los inga, y los quichua “runa puna”, pueblos migrantes a ciudades colombianas, que por diversos factores salieron de sus comunidades de origen y se han articulado a la sociedad nacional sin perder el sentido de pertenencia de su pueblo.

La etnicidad de estos pueblos no implica una mera sumatoria de elementos culturales sino también factores determinantes de institucionalización política. La certeza de ser yanacona, ingano, y quichua por su conexión con el cabildo, el resguardo o la parcialidad indígena en el ámbito rural, no es el único criterio para ser indígena, sino también el ser miembros de unos pueblos con una conciencia de pertenencia transmitida y heredada, ligada al grupo parental, a

los rituales, en algunos casos a la lengua como máxima expresión simbólica, y a un sentimiento subjetivo de comunidad. La etnicidad de los pueblos indios urbanos en Cali no se da por su origen in estricto, sino en un movimiento étnico que han conformado en el sentido político.

Los movimientos étnicos constituyen en general respuestas estratégicas de los pueblos a cambios socioculturales. La etnicidad que acompaña al movimiento étnico, no es exclusivamente cultural sino que responde a una movilización de distintos procesos concretos ante problemas o dificultades colectivas y/o individuales de los pueblos. Estos procesos incluyen la defensa cultural, territorial, ancestral y legal de sus espacios identitarios; resistencias a políticas estatales que lesionan sus intereses como colectivo étnico; respuestas a relaciones de desigualdad interétnica o intraétnica. La solución de conflictos presentes relacionados con la etnicidad y las propuestas de metas con mentalidad prospectiva le dan impulso a los movimientos étnicos.

Como movimiento étnico, el proceso de la conformación de cabildo en los yanaconas, ingas y quichuas residenciados en Cali, reetnizados bajo la figura jurídica ancestral de cabildo (convertido en cabildo urbano), parte de una lógica estratégica particular y específica que les permite responder a los cambios socioculturales actuales, manteniendo un sistema de creencias compartido alrededor de una idea de pertenencia o de origen común. De este modo, su conciencia indígena es la base para asumirse como pueblos y no como comunidad indígena (Zambrano, 1992).

Por otro lado, los cabildos indígenas urbanos residentes en Cali han reapropiado y transformado los elementos simbólicos dominantes de la ciudad, se han apropiado simbólicamente del espacio urbano, para producir e interpretar las estructuras materiales significativas y significantes de su cultura, y darle un sentido institucional a su reelaboración simbólica mediante el movimiento étnico (Bonfil Batalla, 1991). Como tal, trabajan el

sentido de identidad y de pertenencia de sus integrantes y se articulan a la sociedad nacional a través de la dimensión política de ciudadanía.

Este proceso se ha facilitado a raíz de la Constitución de 1991, en virtud de la cual se ha pasado de un derecho liberal concebido como instrumento de dominación del Estado unitario y monocultural, nutrido en la consigna de la supuesta igualdad ante la ley, a un derecho adaptado a la realidad social, empezando a considerar a los grupos tradicionales y a las etnias como parte integrante del Estado y del derecho, tomando filosóficamente la perspectiva del relativismo cultural y del pluralismo jurídico. La Constitución, recogiendo la tendencia internacional de los derechos humanos y en particular lo dispuesto en el Convenio 169 de la OIT, consagró el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica de la nación colombiana, sin perjuicio de conceder a los indígenas y a las demás comunidades colombianas diferentes, todos los derechos que se le reconocen a los demás ciudadanos, prohibiendo toda forma de discriminación en su contra.

El respeto a la diversidad étnica y cultural implica la coexistencia en un mismo cuerpo normativo de dos realidades complementarias: los derechos de las personas como tales, y los derechos de la colectividad a ser diferente y a tener el apoyo del Estado para serlo. En consecuencia los cabildos indígenas urbanos basan su legitimidad en estas normas y cumplen su función social diferencial dentro de la sociedad nacional.

En este contexto, se reconoce el carácter dialógico de la relación entre la sociedad mayor y los pueblos indígenas, y los pueblos indígenas adquieren la potestad de establecer normas y procedimientos mediante la existencia de autoridades judiciales propias. Por este motivo, los pueblos indios urbanos en Cali, reconocen tanto las normas procedimentales del municipio de Cali como sus propias autoridades administrativas y sus propias leyes. Así, por ejemplo, el Cabildo Indígena Urbano de Yanacona se

acoge a las normas establecidas mediante Resolución 02 de Mayo 1 de 1999, dada en el resguardo de Rioblanco, territorio Yanacona, en el Macizo Colombiano. Su objetivo es la reconstrucción política de su etnicidad y por ello le exigen al Estado colombiano su reconocimiento ciudadano como pueblo indio. La multiculturalidad en Cali hasta ahora se ha reconocido con los afrocolombianos descendientes del Pacífico, ubicados fundamentalmente en el Distrito de Aguablanca; el reto es aceptar y reconocer la existencia de pueblos indios de carácter urbano.

La articulación que construyen estos cabildos urbanos entre la sociedad indígena urbana y los bienes culturales y la normatividad dominantes encaja dentro de lo que García Canclini (1990) ha denominado *culturas híbridas*. Al reelaborar y redefinir simbólicamente la estructura social y el espacio de acuerdo con sus lógicas culturales que le dan significación y sentido a una nueva producción sociocultural, los pueblos indios entronizan prácticas culturales híbridas.

Por otra parte, los Cabildos Indígenas Urbanos Yanaconas, Ingas, Quichua “Runa Puna” ubicados en Cali, se preocupan por sus comunidades y por la reproducción económica de ellas. Muchos de sus recursos adquiridos con base a su trabajo asalariado, regresan a las comunidades de origen por distintos canales, para servir de apoyo a familias, fiestas, rituales, inversiones, etc. La experiencia de estos pueblos indios urbanos en Cali y en otras ciudades del país no es único de Colombia; tal situación también se han presentado entre los charotegas en Nicaragua, los miskitos en Honduras, los tule y bribis en Panamá, los mapuche en Chile, los shuar en Ecuador y rom en Uruguay por citar algunos casos similares en América Latina (Zambrano, 1992).

Con los cabildos indígenas urbanos en Cali se abre un espacio interétnico urbano y se inicia un proceso histórico de construcción cultural citadina indígena. Dicho reto implica entender que “los grupos humanos para construir sus identidades seleccionan

caracteres que surgen de su experiencia y de su historia y del patrimonio sociocultural propio y de aquellos con quienes se han relacionado y les resultan más significativos” (Zambrano, 1992). Estos caracteres son dinámicos, producto de los múltiples contactos culturales ocurridos en el tiempo y en el espacio.

Si bien los cabildos indígenas urbanos residentes en Cali no tienen la plenitud de las formas culturales tradicionales aborígenes de sus lugares de origen, y por tanto no pueden calificarse de pueblos tradicionales, sin embargo funcionan en este espacio como pueblo indio en su sentido político. Reconocen su lugar en la sociedad nacional, y en sus propias comunidades de origen, comparten un universo simbólico con ellas de modo parcial, y/o desean rescatar este universo, como un proceso de construcción de sentido social de su realidad (Guber, Rosana, 1982 y Berger y Luckmann, 1980), según lo ya expresado.

Como migrantes o nacidos en Cali con sentimiento indio yanacona, inga o quichua, se constituyen en nuevos líderes dentro del movimiento étnico, creando redes de significación de la identidad cultural como pueblos indios urbanos. Además, dada su convivencia interétnica y en procesos de mestizaje a través de matrimonios exogámicos, la sociedad que se ha tejido es diversa y su territorio como cabildo indígena urbano es de connotación social, es decir, la territorialidad es social y no física.

El territorio de los pueblos indios urbanos no está dado por la noción de una frontera fija o establecida, característica de la cartografía y de los mapas físicos, sino que se constituye por fronteras flexibles definidas por las relaciones que entablan los sujetos sociales entre sí, con sus comunidades de origen y sus colectivos, con el espacio físico que habitan, así como con otros actores del medio social y cultural circundante (Ospina, 2000). La delimitación de sus territorios como espacio social y simbólico en términos de Bordieu (1997) responde a una estrategia adaptativa y formas de control del espacio de los barrios donde residen, donde

encuentran recursos y se resisten a los mecanismos de dominación que actúan sobre las relaciones sociales. Es allí donde se puede captar la lógica territorial y espacial de su mundo social.

### **CARTOGRAFÍAS CULTURALES. RECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD INDÍGENA EN LA CIUDAD**

En este trabajo se presenta la etnografía de los yanaconas, los ingas y los quichuas de la ciudad de Cali en relación con sus grupos originarios y su reetnización. La cartografía sociocultural de los pueblos indios en Cali y el mapeo de sus cabildos urbanos, implicó la recolección de los datos *in situ*, el estudio de documentos históricos, y reflexiones teóricas sobre procesos de reconstrucción étnica y producción de sentido, sobre los intercambios culturales, sobre la relación de la etnicidad con la construcción de sociedades indígenas en las ciudades, abordándose también la recolección de datos tendientes a una geografía del género.

### **EL PUEBLO INDÍGENA YANACONA**

#### *• DINÁMICA HISTÓRICA Y TERRITORIALIDAD*

El pueblo indígena yanacona originario está ubicado al sur del departamento del Cauca, en el “Corazón del Macizo Colombiano” como dicen los Mayores. Están constituidos en resguardos de origen colonial: Rioblanco, en el municipio de Sotará; Guachicono y Pancitará, en el municipio de la Vega; Caquiona, en el municipio de Almaguer y San Sebastián en el municipio del mismo nombre. Esta territorialidad no se ha ampliado significativamente a lo largo de los siglos, creando por consiguiente restricciones y contracciones territoriales frente a una dinámica poblacional que ha implicado procesos de migración iniciados a principios del siglo XX. (Ver mapa 1).

Estos procesos migratorios fueron inicialmente de corta distancia a través de la compra de tierras en el piso térmico bajo, que permitiera suplir a las zonas de páramo de los productos agrícolas

propios del clima cálido. “Allí los Yanacona que habían salido de sus resguardos tenían una especie de control vertical y de doble titulación, pues en principio poseían tierra comunitaria de pie de páramo en sus resguardos a la vez que poseían la de propiedad individual en las nuevas adquisiciones en tierras de clima cálido” (Campo, sin fecha). *Tal territorialidad les ha valido el nombre de hombres de páramo y de montaña* (Zambrano, 1992) y los colonos de tierra caliente llaman a los Yanacona “frianos”. El historiador Yanacona Ary Campo (2000) los denomina pueblo de los urcus y de los paramullaktas, nombres en lengua Quechua que aún se conservan.

A lo largo del tiempo las migraciones fueron tomando mayor distancia, con destinos al Huila, Putumayo, Caquetá y Nariño. A principios del siglo XX, algunos jóvenes yanaconas migraron hacia las ciudades de Popayán, Pasto, Armenia, Bogotá y Cali. En la década de los 40 y los 50, la primera oleada de los jóvenes yanaconas estaba en el grupo etáreo de los 16 a 20 años. Ellos salían en busca de fuentes de empleo por lo cual se ubicaron en zonas de extracción maderera en Huila, panaderías y fincas cercanas a Popayán y fincas cafeteras en Quindío. La segunda oleada va de 1955 a 1965, y corresponde a un grupo etáreo más joven de los 14 a los 19 años, que se ubican en el sector de los servicios personales y en el área de comercialización de productos agrícolas.

La tercera oleada ocurre entre los años 70 al 90 con un alto porcentaje de migrantes. Según Campo (2000) de cada 100 yanaconas de un total de 10.000 habitantes de los resguardos, 25 se encuentran en proceso migratorio. El porcentaje mayor corresponde a las mujeres, de las cuales emigra un 54%; con relación a los hombres se tiene un 40% de migrantes. En esta tercera oleada, los establecidos en Cali corresponden a 1.200 yanaconas; su nivel de escolaridad es de la primaria completa. Si bien las actividades económicas continúan siendo las mismas de las oleadas anteriores,

se han abierto espacios como el de ser vendedores en almacenes, auxiliares en oficinas, pequeñas empresas familiares, dedicados a la construcción y a oficios técnicos (electricidad, mantenimiento de máquinas), y desempeñándose como vigilantes, en chirimías y como serenateros de música andina. Una gran mayoría de las mujeres yanaconas se ocupan en el tejido y venta de sacos de lanas, en la modistería, y como empleadas en casa de familia, ya sea como domésticas internas o al día.

### *IDENTIDAD*

La identidad que los pueblos indios de Yanaconas sustentan en el presente está profundamente mediada por procesos históricos de cambios y rupturas pero también de continuidades. Dentro de las rupturas encontramos la pérdida de la lengua quechua, aunque conservan algunas palabras que hacen referencia a elementos de su entorno familiar, como el enamoramiento, las fiestas, el manejo solar y lunar en las actividades cotidianas.

En cuanto a las continuidades, los yanacona han mantenido la tradición oral de su cosmovisión, por ello los cabildos urbanos han podido pervivir hasta hoy. La memoria histórica como forma de dar coherencia y sentido a su existencia en el ámbito urbano, es quizá una de las características más importantes de los yanacona. Poseen además formas simbólicas de expresión yanacona en la alimentación, en las formas comunitarias del trabajo para actividades económicas del colectivo urbano, de cultura material, de apropiación del territorio urbano de acuerdo a sus intereses como pueblo indio y sobre todo, la organización como movimiento indio en la ciudad.

La yanaconidad en Cali les ha permitido llegar a reivindicarse como pueblo indígena y con base en ella, disponer de las estructuras sociales y culturales necesarias para impulsar la nueva institucionalidad interna que exige la organización del grupo étnico como colectivo político urbano y su reconocimiento ante el país de su ejercicio ciudadano individual y colectivo de sus derechos.

En la identidad indígena de los yanaconas en la ciudad de Cali se perciben tres formas distintas y muy complejas de pertenencia que en ocasiones se yuxtaponen. La primera forma tiene que ver con aquellos yanaconas que mantienen una relación viva con los mitos, leyendas y tradiciones, a diferencia de otros que, aunque los conocen, prefieren dejarlos caer en el olvido por no sufrir la estigmatización del pueblo caleño. Poseen vínculos directos con el lugar de origen, por lo cual se desplazan a Rioblanco, Pancitará, Guachicono y demás resguardos a visitar a sus parientes. Estos son los llamados *yanaconas tradicionales*. Eso explica la continuidad de su cultura a través del tiempo en el espacio de la ciudad de Cali.

La segunda forma de pertenencia es la de los *yanaconas modernos*, quienes reconocen su lugar en la sociedad nacional y dentro de su propia comunidad como pueblo indio. Son los líderes del movimiento étnico. En ellos no funciona la cultura tradicional pero sí el pensamiento y el sentimiento indio de su pueblo en su sentido más político. De ellos se puede decir que están *haciendo tradición*. La tercera tiene que ver con la convivencia interétnica a través de alianzas y pactos en los diferentes barrios o a través de matrimonios exogámicos. Son los *yanaconas en formación*.

Estas tres formas de yanaconidad dan la idea de un pueblo indio en proceso de construcción social de su realidad en la ciudad, lo cual les ha permitido desarrollar un universo simbólico compartido; de ahí se constituyen las bases de su organización.

### ORGANIZACIÓN

Los primeros pasos hacia una organización indígena en las ciudades los dieron los primeros migrantes yanaconas de Cali y Popayán (1945); posteriormente en 1965 se conforman las colonias indígenas rioblanqueñas o de otros resguardos yanaconas con asiento en Cali, como los de Guachicono y San Sebastián. La categoría de colonia indígena se rompe en 1982 para crear otra

agrupación denominada Acción Cultural Rioblanqueña- ACUR, que constituye los principios de un futuro movimiento étnico yanacona. La organización ACUR se preocupó inicialmente por potenciar la figura jurídica colonial del cabildo en sus resguardos de origen, en impulsar las artesanías y la música tradicional. Este hecho daría legitimidad y fuerza espiritual al proceso organizativo (Campo, 2000).

ACUR logró crear unos vínculos muy fuertes de carácter político con su comunidad de origen, al lograr recuperar el cabildo como autoridad tradicional del resguardo, ya que anteriormente se tenía la figura del inspector de policía como autoridad administrativa. La organización promovió las reflexiones sobre la importancia de ser indígena y la necesidad de integrarse con los resguardos vecinos y la instauración de un cabildo mayor yanacona.

La constitución del Cabildo Indígena Yanacona en Cali se dio el 28 de febrero de 1999 y su reconocimiento oficial ante el Cabildo Mayor Yanacona y ante los gobernadores de los resguardos de origen se dio según Resolución 02 del 1 de Mayo del 2000. Este Cabildo se encuentra conformado por 1200 indígenas yanaconas, equivalentes a 300 familias debidamente registradas en el censo, de tal manera que se puede comprobar su procedencia, constatar de qué resguardo de origen viene, la vereda y la trama parental familiar y en qué barrio de la ciudad se ha ubicado.

Encontramos aquí como la geografía de los lugares y las genealogías o estructuras parentales nos acercan a los aspectos profundos de la sociedad yanacona en el contexto urbano de Cali. La dimensión espacial con base en la morfología cartográfica del sitio rural y urbano y la dimensión temporal - la historia del pueblo - vía la memoria de los informantes, nos recrean la yanaconidad en espacios urbanos con un sentido de resignificación simbólica.

La dirección del Cabildo Indígena Yanacona Urbano en su documento denominado “Ñucanchisca churic runa Yanakuna” (Nosotros los hijos del pueblo Yanacona) dice:

*Se requiere estar muy firme en nuestra cultura para que la ciudad no acabe con uno, porque la ciudad absorbe, o emboba y finalmente como mata lo que uno es, acaba con mis valores, contradice la forma de ver el mundo y practicarlo, me hace avergonzar de lo mío propio y al fin me hace otro, un ciudadano y cuando yo me siento muy orgulloso de serlo, de ser hombre de ciudad es porque estoy dejando de lado al indio que hay en mí.*

La filosofía que expresa este documento es la reafirmación y la reivindicación yanacona.

Este proceso de reetnización es congruente con el movimiento étnico urbano que se está tejiendo y los procesos de etnodesarrollo y control cultural que se están construyendo de acuerdo a los postulados de Bonfil Batalla (1970). Pero igualmente las nuevas formas simbólicas de expresión yanaconas obedecen a una hibridación de sus aportes culturales locales con los movimientos culturales de consumo urbano de Cali, como ya señalamos.

El Cabildo Indígena Urbano Yanacona ha venido convirtiéndose en el interlocutor más fuerte y legítimo ante el Estado y las instituciones y por ello las demás etnias presentes en Cali, como los ingas, y los quichuas "runa puna" se han articulado a esta organización, para que ella sea vocera de su reafirmación cultural y comunitaria.

#### · LUGAR Y GÉNERO

En cuanto a la ubicación de los yanaconas en Cali, un 40% de las 250 familias reside en el barrio Terrón Colorado, un 10% en Siloé, un 10% en El Calvario, San Pedro un 20% y en San Juan Bosco un 20%. Las 50 familias restantes se localizan en los municipios vecinos de Jamundí, un 30%, Yumbo 50% y en Palmira 20% (Ver mapa 3).

Estos Yanaconas se han apropiado de la ciudad asumiendo estrategias de supervivencia distintas en cada caso, tanto respecto

de los recursos disponibles cuanto de los vínculos culturales-étnicos. Una de las estrategias de abrirse espacio en la ciudad es la venta de sus bienes culturales, incluyendo sus artesanías, tanto telares como instrumentos musicales, además de tocar sus aires y ritmos musicales. De este modo, las etnias los indígenas, tanto como las afrocolombianas y los migrantes campesinos ahora desplazados por la violencia, han ido tejiendo un *espacio incouado*, es decir un espacio no establecido definitivamente, sino que se construye progresivamente (Fernández, 1994).

Para la mujer Yanacona, la venta de sus artesanías y la realización de las mismas en sus telares, se efectúan en un espacio de funciones colectivas, por lo cual se puede hablar de actitudes espaciales colectivas determinadas por pautas culturales. Dentro de la teoría de la geografía de género, uno de los temas analizados es la relación de la mujer con el lugar. Es dable observar que hombres y mujeres perciben de diferente manera el espacio en que se ubican. Según García Ballesteros (1986) “parece indudable que existen diferencias en las representaciones mentales del espacio según los sexos, como consecuencia de la distinta utilización del espacio debido a la separación de lo público y lo privado y a la especialización de la mujer, a su aislamiento a la esfera privada”.

El espacio es pues un producto social resultante de las relaciones sociales, y las relaciones sociales tejidas por los yanaconas en la ciudad, tanto los hombres como las mujeres, están dados por un sentido de lo propio y lo ajeno, reinterpretándose y ajustándose su cultura, a los avatares de la ciudad. Los hombres, por su parte, ofrecen y tocan sus instrumentos musicales en espacios públicos, en lugares donde el amoblamiento urbano favorece su actuación para recreación de los circulantes. La Loma de la Cruz es el espacio urbano por excelencia para ubicarse los yanaconas, como eje central de su actividad económica artística. Por ello no se puede desconocer la relación entre la estructura espacial y la actividad

económica, y así mismo se debe analizar tal estructura en términos de los diferentes roles asignados por la sociedad a hombres y mujeres.

### **CABILDO INDÍGENA URBANO QUICHUA “RUNA PUNA”**

- *ORIGEN E HISTORIA*

Los quichua que habitan en Cali son oriundos de las Sierras Ecuatoriales, principalmente de las regiones de Imbabura (Otavalo) y Chimborazo (Riobamba). Llegaron a la ciudad en la década de los 50 y se establecieron como comerciantes. Hablan el quechua, tienen estructuras parentales monogámicas-endogámicas, aunque recientemente han establecido normas exogámicas e interétnicas. Son sociedades patriarcales y patrilineales en sus lugares de origen y han continuado con esta estructura social en Cali.

Los quichuas tienen una tradición de migrantes. Inicialmente de diferentes comunidades de Otavalo, emigran a Quito en la década de los cuarenta, y lo mismo sucede con los procedentes de Riobamba. Con sus chales, cobijas y cacimir debajo del brazo empiezan el comercio de sus productos de lana elaborados en sus asentamientos. En los años cincuenta comienzan a emigrar a Colombia, especialmente a Bogotá, Popayán y Medellín. En Venezuela se establecen en las ciudades de Mérida y Caracas. Para los años sesenta se establecen en Costa Rica, en las ciudades de Cartago y Alahuela, como también en la Paz, la capital boliviana. Para los años ochenta realizan recorridos en Chile, Perú y Panamá. En las ciudades donde se han asentado, han instalado sus talleres y telares y comienzan a trabajar. El quichua es muy orgulloso y por ello donde ha llegado, establece sus propias fábricas de tejidos a nivel micro o macro empresarial (Conejo, 1997. ( Ver mapa. 2).

Las familias quichuas procedentes de diferentes comunidades del Ecuador, algunas con conflictos intercomunales, al llegar a la ciudad, han ido depurando sus contradicciones y se han ido

consolidando dentro de un espacio que les es extraño. El hecho de ser indígenas quichuas y migrantes en las ciudades, rechazados por su condición de indígenas, los ha obligado a unirse y a buscar estrategias de supervivencia y a fortalecerse en su identidad. Ha sido por lo tanto más poderosa en estos indígenas la necesidad de cohesión social e identidad étnica, que sus conflictos tradicionales que los fragmentaban.

### *IDENTIDAD*

Como grandes viajeros y migrantes, los quichuas se exponen a una influencia mayor de valores o de patrones de comportamiento extraños, lo que implica que cambia en algo, pero su identidad indígena es fuerte; por tanto han cernido estos nuevos elementos culturales. El quichua tiene la capacidad de apropiarse de elementos culturales ajenos, pero al hacerlos suyos puede incluso fortalecer su identidad.

En la indumentaria se han realizado cambios, como el uso de los jeans y los sombreros de diferentes marcas, pero continúa usándose el sombrero que es parte de la identidad. En el aspecto físico de la identidad étnica, los hombres otavaleños se distinguen por llevar el cabello largo y usar colores blancos en su vestir, en tanto las mujeres llevan el vestido tradicional y collares dorados de muchas vueltas denotando su adscripción y prestigio social endógeno. Poseen rasgos fenotípicos amerindios al igual que los yanaconas. Su dieta alimenticia es elaborada en base de maíz, alimento tradicional en la cultura quichua. Los del Chimborazo llevan el cabello corto los hombres y el uso de colores fuertes.

En los aspectos de fondo, en cuanto a concepción de la sociedad, la concepción del mundo, la cosmovisión de los indígenas, el idioma, se encuentran en un proceso de transición, conservando algunas pautas culturales y reajustando otras de acuerdo a la dinámica de las ciudades (Conejo, 1997).

El otavaleño residente en Cali, ha hecho de la ciudad su centro comercial, su centro de operaciones. Pero igualmente al establecerse en el barrio Alameda y concentrarse en él varias familias, se ha constituido un sentido de comunidad indígena. Así han construido una sociedad indígena dentro de un espacio urbano, reproduciendo ciertos elementos de la cultura quichua y creando nuevos elementos que favorecen la cohesión social.

Evidentemente, la identidad de los otavaleños en el espacio urbano de Cali no es la misma del indio que está en las comunidades rurales. El pueblo indio urbano quichua runa puna está consciente de su herencia cultural, de su tradición textil, de su habilidad en el tejido y en el comercio, al tiempo que reconoce la importancia de generar dinámicas distintas y establecer relaciones sociales significantes con su entorno, que les permitan desenvolverse en el mundo capitalista que la ciudad le ofrece. En la estructura social caleña, los Otavaleños se han insertado en una clase social media dinámica perteneciendo al estrato tres.

Otro aspecto de la identidad se expresa simbólicamente en su lengua, que manifiesta el pensamiento de su ser frente al mundo moderno, la sociedad que debe de enfrentar hoy en día. Los rituales de las fiestas constituyen otra manifestación simbólica del mundo quichua runa puna. El Carnaval y las fiestas del Inti-Raimi es una parte de la dinámica de la identidad de los otavaleños, por lo tanto las visitas al Ecuador se realizan para estos encuentros que se constituyen en dispositivos rituales orientados hacia la institucionalización de las relaciones sociales, según lo plantea Augé (1995).

Estas visitas pueden interpretarse como regeneradoras de una serie de saberes y de informaciones que van a resultar importantes en las redes sociales que se tejen en los espacios urbanos de la ciudad. Siguiendo a Augé, podemos ver tales relaciones como dinámicas, cambiantes, provisionales, pero también como institucionalizaciones momentáneas que le dan significación y simbolismo a sus nuevos espacios urbanos. Los quichua runa puna.

al migrar constantemente a espacios amplios urbanos, han tenido que buscar nuevos mecanismos de encuentro para la reafirmación política de su identidad como grupo (Conejo, 1997).

Exceptuando a los otavaleños que residen de manera concentrada, los demás grupos indígenas quichua runa puna, viven de manera dispersa, lo que ha implicado una deculturación forzosa. Una de las estrategias para mantener su identidad, es lograr reunirse con los demás grupos étnicos urbanos y establecer las bases para su organización como cabildo indígena urbano.

#### *ORGANIZACIÓN*

Este grupo étnico se ha constituido en la asociación indígena nacional de emigrantes OINE- ASOINYA y como Cabildo Indígena se instauró el 29 de Octubre de 1999. Los quichua runa puna son modernos y muchos de ellos han sido transgresores de la estructura política local comunitaria. Su sentido de lo indio se ha expresado en términos políticos y ha significado abrirse espacios de interculturalidad. En el contexto urbano de Cali, la población indígena quichua runa puna se ha reacomodado frente a manejos simbólicos de la globalización.

En este sentido, se han articulado a la modernidad y al espacio urbano, no desde la homogenización de la sociedad nacional, sino por el contrario, mediante un incesante movimiento de heterogenización de la cultura, poniendo en juego, estimulando, reproduciendo o resistiendo una pluralidad de lógicas que actúan simultáneamente, entrecruzándose (Brunner, 1992).

No se pueden trazar líneas que delimiten a los pueblos indios urbanos como "totalidades culturales" sobre ambientes específicos (Kroeber, 1947), en este caso como barrios indios; por lo tanto es en lo político que la identidad y la etnicidad se deben de analizar en los contextos urbanos.

*LUGAR Y GÉNERO*

Los Quichua runa puna pertenecen a estratos 2 y 3 en la ciudad. Algunos tienen alto grado de escolaridad, otros tienen su primaria completa y un tercer grupo está compuesto por alfabetas funcionales. El censo de los Quichua Runa Puna corresponde a 100 familias, 800 personas. Un 25% de ellos son otavaleños que residen en el barrio Alameda, los demás pertenecen a las comunidades de Riobamba y se localizan en los barrios San Bosco, un 10%, en Santa Rosa un 10%, en Bretaña un 5%, en el Barrio Obrero un 5%, en Sucre un 5%, en Terrón Colorado un 30%, en el Vallado un 5%, en Polvorines 4%, y en San Antonio reside un 1%, adscritos a las comunas 1, 3, 4, 9 y 15 (Ver mapa 2).

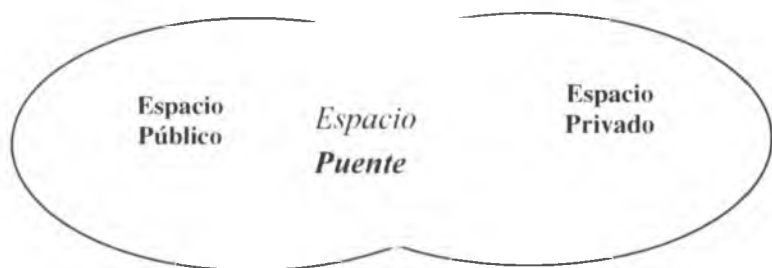
Muchos de estos quichuas han establecido sus microempresas familiares de tejido en los barrios donde residen, por tanto esos espacios constituyen los lugares de trabajo y de residencia. La geografía del género plantea un análisis integrado del estudio de la esfera de la producción (geografía económica) y de la esfera de la distribución y del consumo (geografía social) dado que el mundo del hogar y el mundo del trabajo están cada vez más estrechamente conectados debido a la inserción laboral de la mujer. Muchas tareas que se realizan dentro del hogar están integradas a la economía de mercado (Colombara, 1996).

Alejandra Massolo (1992), por su parte, vincula los patrones espaciales de distribución de bienes y servicios públicos con el efecto sobre la distribución de trabajo y tiempos domésticos dentro del hogar. La autora enfatiza, "que es imposible entender el lugar de la mujer en la ciudad, sin entender el lugar de la mujer en el hogar". En este sentido, la mujer quichua runa puna, ya sea otavalense, riobambeña, o procedente de otras comunidades indígenas del Ecuador, al establecerse en Cali, con frecuencia coloca su puesto de venta de mercancía de lana en su mismo espacio doméstico. En tanto el hombre establece un local microindustrial para la elaboración de los tejidos (cobijas, sacos, ruanas, ponchos gorros, etc), la mujer ordena su puesto de venta

en el frente de su casa. Ello le permite controlar la producción y distribución del producto y así mismo cumplir con las tareas domésticas.

En la división sexual del trabajo ellas crean un “espacio puente” denominado así porque representa puntos de apoyo para el cambio constituyendo una referencia estable, circunstanciales. Los usos y significados de los espacios puente varían de acuerdo a los intereses de quienes los usan y desaparecen cuando se logran objetivos, según lo plantea Teresa del Valle (1997).

FIGURA 1



El espacio puente le permite a la mujer realizar cambios, ajustes e innovaciones en el uso de sus espacios sean éstos domésticos o laborales. En la construcción simbólica de estos espacios, las mujeres los conciben como un “lugar frontera entre lo público y lo privado”, de manera circunstancial y no fija. Así mismo, implica una dinámica deliberada para plantear, tantear, crear redes de solidaridad (Ver figura 2). Esto permite que las mujeres quichua se apropien, no de un espacio físico en tanto lugar, sino de intereses, valores y problemas compartidos que pueden expresarse en prácticas de reforzamiento de la exclusión del género femenino del espacio público, o bien que favorecen su inclusión, en distintas modalidades según el contexto de que se trate (Teresa Del Valle, 1997).

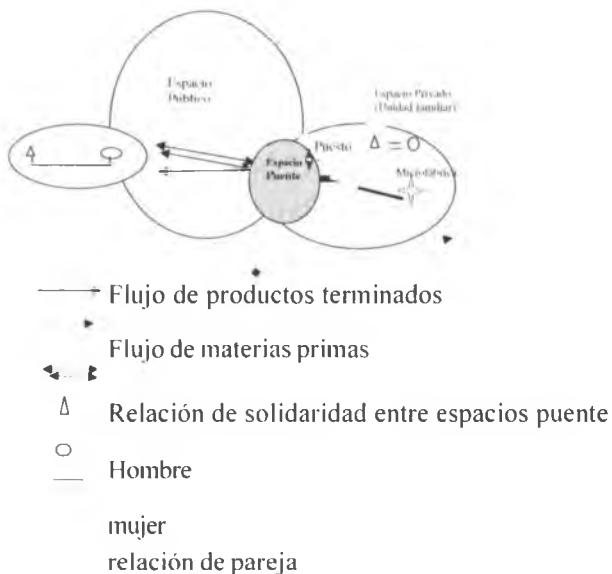
Para apropiarse del espacio público laboral, la mujer quichua también comercia la mercancía en lana expendiéndola de puerta a puerta, lo que culturalmente la etnia denomina "casear". Esta movilidad espacial en la ciudad implica desplazarse a pie y llevando a cuestas la mercancía.

Los desplazamientos femeninos de manera cotidiana se efectúan inicialmente cerca de los barrios donde se localizan y a medida que van conociendo la ciudad, las distancias de recorrido son más amplias, pero sin alejarse mucho del perímetro del territorio donde residen. Esto es, recorren dos o tres comunas que implican diez a veinte barrios, próximos a su barrio. Su propósito es utilizar la calle intensivamente, pues los espacios desconocidos o lejos de su área residencial les generan inseguridad. El tiempo de trabajo público también es limitado. El "casear" se realiza entre las 10:00 a.m y las 3:00 p.m.

Vega (1996) acota que las mujeres populares trabajadoras desarrollan su actividad laboral en espacios más reducidos, más próximo al hogar, que los hombres, e indica que desde una perspectiva de género, la movilidad femenina y la relación con el espacio son más limitadas que para el hombre. A través del autoaprendizaje femenino del reconocimiento del espacio que les rodea, las mujeres aprenden a invertir más tiempo para recorrer la misma distancia entre dos puntos, eligiendo itinerarios alternativos, evadiendo los espacios "inseguros". Igualmente, al ser consultadas sobre porqué regresaban temprano de su actividad laboral, respondían que se sentían inseguras de estar en la calle durante las horas nocturnas.

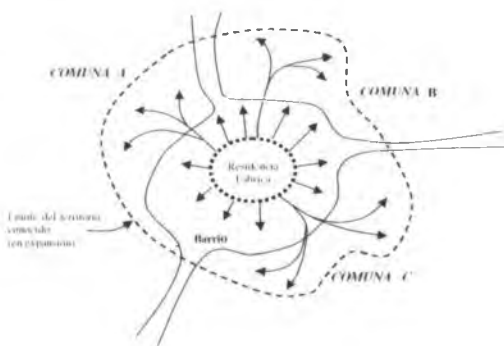
Esta inseguridad no se corresponde en muchos casos con peligros objetivos, pero subjetivamente las mujeres indígenas perciben estar expuestas a un mayor número de riesgos al caer la tarde o empezar la noche. Además, afirman, los otros horarios son dedicados al hogar. La diferencia entre casear y el puesto de venta en el frente de la casa, es que el primero representa la

**FIGURA 2**  
**RELACIÓN SOCIAL ENTRE LOS ESPACIOS**



conquista de la calle, en tanto el segundo es la conquista del espacio público, pero un espacio puente, transicional (Ver figura 3)

**FIGURA 3.**  
**ELCASEO**



## EL PUEBLO INDÍGENA INGA

- *ETNOHISTORIA*

Entender la procedencia de la etnia Inga de la parte alta del valle del Sibundoy, y que hoy residen en los centros urbanos del suroccidente colombiano (Cali, Buga, Palmira, Tuluá, Buenaventura, Popayán y Pasto), es entender ese proceso histórico del poblamiento que se inició con el desplazamiento de grupos procedentes de la selva húmeda tropical peruana que pasaron por el río San Miguel para detenerse en el Putumayo y especialmente en el Valle de Sibundoy.

Se dice que los inganos del Valle del Sibundoy descienden de los incas especialmente de la colonia mit-maj de población chibcha kichuizada que eran hatun runas (hombres del pueblo) distinguidos por el inca Huaina Capac a causa de su buen comportamiento y que los envió a los pueblos recién conquistados como enseñantes. Los inganos llegaron hacia el Sibundoy alrededor de 1500 (ver mapa 1).

En su migración escalonada, es probable que hayan establecido contacto con comunidades indígenas ecuatorianas ubicadas en la selva ecuatorial, de lengua quechua y llegando a finales del siglo XVIII hasta Aponte (Nariño), a los afluentes del río Caquetá como en Descansé y Yunguillo en el Departamento del Cauca y Puerto Umbría en el Putumayo (Guevara, 1997). Así el Valle del Sibundoy, debido a su situación geográfica, se convierte en un paso obligado entre la zona andina (Nariño) y la selva húmeda tropical (Bajo Putumayo). Este Valle es pues, un lugar de síntesis de dos tradiciones culturales, la andina y la selvática, que no pueden entenderse la una sin la otra según explica Ramírez de Jara (1987).

Por otra parte la lengua ingana es una de las variantes del quechua que está ampliamente difundida en la Sierra del Ecuador (Rivadeneira, 1977). Sin embargo, Levinshon (1972) manifiesta que el inga y la toponimia quechua de Nariño se parecen más al

quechua del Perú y Bolivia que al de Ecuador, lo cual reforzaría la hipótesis de su origen peruano.

Los inganos se distinguen por el comercio de plantas, no por su cultivo. Sus relaciones comerciales y mercantiles obedecen a los vínculos que establecieron entre las regiones: selva, sierra y costa, debido a desplazamientos periódicos y estacionales durante el período prehispánico, cuando establecieron rutas de comunicación e integración social que se mantienen en la actualidad. Esta tradición migratoria ha marcado su vida. A los inganos históricamente se los ha considerado como trashumantes nomádicos, lo cual les permite migrar fácilmente a trabajar a otros espacios.

A partir del siglo XX se dieron cuatro periodos de colonización en el Valle del Sibundoy por parte de la Iglesia Católica, ante lo cual los inganos se desplazaron hacia otras regiones. En esas condiciones llegaron a Cali y se constituyeron como colonia ingana y posteriormente en 1998 se acogieron a la figura andina de Cabildo Inga Urbano (ver mapa 3).

Los Ingas se encuentran también en zonas urbanas de Ecuador, Venezuela y Panamá. Según Jairo Muñoz (1994) los datos censales arrojan una población de 21.690 ingas agrupados en 3.500 familias, de las cuales el 59.6% vive en las áreas urbanas de los países mencionados. En Colombia el 52.2% de la población se localiza en los grandes centros urbanos. En las áreas rurales del sur de Colombia se encuentra el 41.4% de las familias y el resto en otros asentamientos urbanos del país.

- *IDENTIDAD*

En el imaginario de la comunidad urbana ingana se describen costumbres que están desapareciendo pero constituyen el recuerdo de “los antigua” como dicen los inganos. Así se tiende un puente entre los que viven en el Putumayo y los adultos de la ciudad de Cali, que buscan que sus hijos/as en edad escolar, adolescencia y casaderos/as las mantengan.

La comunidad inga está articulada a un conjunto de redes familiares y de compadrazgo que se extiende desde los sitios de origen hasta las ciudades receptoras, incluyendo las del exterior. La relación con su lugar de origen no se desvanece, al contrario, permanece más fuerte, no importa el tiempo de emigración (Muñoz, 1994).

La socialización juega un papel fundamental en la comprensión de la estructuración del ser social y se realiza en gran parte en las actividades grupales de este grupo étnico. Los procesos de identidad se viven en el espacio familiar ingano y dentro de un ambiente afectivo y emocional de gran intensidad (Guevara, 1997:113).

La tradición oral en la estructura familiar ha jugado y sigue jugando un papel determinante en la socialización urbana inga, como también la lengua para el proceso de apropiación cultural y étnica. El 70% de la población inga residente en Cali habla inga, el 17% entiende la lengua sin hablarla y el 13% no la habla ni la entiende, pero es susceptible de aprenderla porque corresponde a un grupo étáreo de 0-20 años.

La familia ingana es nuclear endógama, de relaciones parentales bilaterales pero con fuerte tendencia hacia la patrilinealidad y residencia patrilocal. El corte de pelo al estilo "totuma" refuerza las relaciones de parentesco ritual. La ceremonia iniciada por el padrino o madrina al niño o niña indica la iniciación de los niños al contexto social y esto ocurre entre los seis meses y los dos años de edad. El bautismo estrecha lazos de parentesco, amistad y solidaridad.

Desde una perspectiva de género, a las chicas y a las mujeres se les enseña a tejer el chumbe (Uigsa Uarmi) que es un elemento protector, y sirve para colocarlo como faja o terciado a la espalda, llevando al niño mientras ellas realizan sus actividades cotidianas. *"Saber tejer es saber trazar el sendero de una nueva vida y es continuar los trabajos de las mayores para crear y recobrar vida"*. En ese sentido se tejen también fibras vegetales para la

elaboración de los canastos y cestos y los tejidos en lana. Los hombres tallan madera, produciendo tanto utensilios domésticos como instrumentos musicales, cultura material de gran significación entre los ingas.

En la etnografía ingana urbana, la identidad femenina está ligada a las labores domésticas, pues “*la buena mujer sabe cocinar, lavar, arreglar la pieza, ayudar a trabajar al marido, cuida de los hijos y tiene todo limpio*”. Las mujeres en Cali son vendedoras ambulantes en sus propios puestos de ventas o de sus maridos, expendiendo toda clase de elementos botánicos, extractos de animales, vegetales y minerales, libros y material santoral católico.

En Cali, tanto hombres como mujeres manejan el comercio de las plantas medicinales y las plantas mágicas, aunque en sus comunidades de origen eran los hombres quienes poseían el saber especializado del manejo de las plantas y de su cultivo. A diferencia de las otras mujeres indígenas, la ingana no ha accedido a la ciudad como empleada del servicio doméstico (Guevara, *op. cit.*).

Una actividad de gran relevancia para la identidad es la comercialización de plantas medicinales y en el tratamiento enfermedades, tratando los inganos urbanos de emular en Cali las habilidades de los curacas inganos de los espacios rurales del Putumayo. El mundo de los inganos el dominio sobre las plantas medicinales juega un papel fundamental, y se vuelve invariablemente a ellas, cualquiera que sea la esfera social en donde se comience la indagación sobre su cultura. Desde el nacimiento hasta la muerte, las plantas aparecen como reveladoras del trasfondo histórico y sobrenatural, bien para conocer el destino, o bien para contrarrestarlo, para permitir el paso del alma del difunto al mundo sobrenatural, para alejar influencias nefastas sobre los niños, o para entrar al mundo esencial de la cultura. De las plantas medicinales, el yagé es pilar fundamental en la identidad de los Ingas y es el chamán quién maneja esta fuerza.

Si la chagra del curaca en las comunidades de origen, representaba el microcosmos donde se encontraban todos los elementos básicos del mundo mítico, como también las fuerzas que lo animaban y los preservaban como guardianes, en Cali el "puesto" de venta de las plantas medicinales es el sustituto de la chagra. El "puesto" también posee sus "guardianes" que cuidan y dinamizan las relaciones interétnicas entre los Ingas con el mundo mestizo.

En las plantas del "puesto" se encuentran representados el hombre y la mujer y las fuerzas que pueden transformar las relaciones entre los sexos; se cree que algunas plantas modifican las relaciones del hombre con la naturaleza y que otras acrecientan las cualidades de los sentidos. Existen plantas especiales para cada órgano del cuerpo, y están también diferenciadas las plantas que inciden en los centros emocionales, o sea aquellas que pueden influir en la amistad, el amor, el repudio, la enemistad, modificar niveles de conciencia y percepción de la realidad.

Las relaciones interétnicas también están representadas en las plantas para el blanco, como el "blanco chondur" y "blanco cullanguillo". El puesto de plantas medicinales del ingano y de la ingana representa la estructura y el movimiento de la cultura y la naturaleza en el espacio urbano de Cali.

Los ingas no venden sus pequeñas propiedades cuando migran, sino que las mantienen al cuidado y usufructo de sus familiares. Estos lazos con la región, presentan variaciones según el tiempo de permanencia en Cali o en el departamento del Valle. Si los migrantes son recientes, éstos proceden de cabeceras municipales de Putumayo y por lo general dejan casa en el pueblo. Si los migrantes que proceden de las zonas rurales tienen más de 20 años en Cali, tienen chagra sin casa o con casa (Urrea, 1992).

#### . LUGAR Y GÉNERO

En el proceso de adaptación a la ciudad de Cali, los ingas buscan sitios marginales para vivir, pero también cercanos a lugares donde

puedan comercializar sus plantas medicinales, por ello escogen sitios adyacentes a las plazas de mercado. Aunque los ingas tengan medios para conseguir viviendas en mejores condiciones no lo hacen. En Cali esta etnia reside en los barrios de Santa Rosa, Guayaquil, El Calvario y el Obrero; viven en inquilinatos y se encuentran 35 familias censadas afiliadas al cabildo. (Ver mapa 3).

Su estrategia de supervivencia en la ciudad está basada no sólo en el grado de cohesión social entre sus miembros, manifestado en el desarrollo y consolidación del cabildo urbano, sino también, se evidencia en su inserción a la economía informal como vendedores ambulantes de plantas medicinales y productos curativos mágico-religiosos, y en su articulación a formas de curanderismo urbano cuya fuente es su conocimiento médico tradicional. A través de esta estrategia se han insertado en el mundo ciudadano caleño y han entrado en concertación con los otros pueblos indios en la ciudad, como también con la etnia afrocolombiana.

La calle como lugar de actividad económica tiene vital importancia para los ingas en la ciudad. La venta de las plantas medicinales en el centro de Cali o en las plazas de mercado ha facilitado entre la etnia ingana un bagaje de conocimientos y experiencia que se transmite en las redes de parentesco que van formando los migrantes más antiguos. Su experiencia laboral es básica para los que van llegando y va constituyéndose un patrimonio común, al igual que los contactos laborales que se van estableciendo a lo largo del tiempo. El "puesto" es una estrategia solidaria de supervivencia e identidad.

El espacio, como toda construcción cultural, está definido y atravesado por líneas de poder que lo crean y lo interpretan. Zonas abiertas o prohibidas, libertad de movimientos o confinamiento, un entorno y sus usos; todo ello es percibido y empleado de forma diferente por hombres y mujeres. Las mujeres inganas como sujetos sociales en la ciudad le han dado una significación de extensión entre el hogar y su ubicación espacial y el puesto de

medicinas como lugar de trabajo, donde lo público y lo privado se conectan sin ser opuestos. Para la mujer ingana el hogar y la calle son dos espacios complementarios de convivencia, pues tanto desde el hogar como desde la calle se puede producir, se puede consumir, se puede participar. El mundo ingano femenino y masculino ha tendido un puente en la espacialidad apropiada entre el individuo y la comunidad étnica, una mediación entre el mundo del intercambio y el mundo de los compromisos parentales.

En el espacio urbano de Cali, las plantas medicinales de los ingas y sus terapias botánicas como prácticas populares de salud implican un mestizaje cultural. En la ciudad, insertos en el contexto de la economía informal, predomina la atención a diversos sectores sociales y el valor económico de subsistencia. La clientela y los usuarios de sus servicios médicos son de diverso origen y estrato social: pobladores de barrios populares, profesionales, comerciantes, empleados, medianos propietarios y algunos dueños de empresas. Se trata, pues, de una adaptación al medio urbano. Esta estrategia de supervivencia económica y cultural los lleva a cumplir la función de agentes informales de salud en la urbe (Véase Guevara y Urrea, 1992).

#### *ORGANIZACIÓN*

La etnia ingana está articulada a los otros procesos de organización de los pueblos indios de Cali. En 1999 se conforma el Cabildo Indígena Urbano y se encuentran en el proceso de reconocimiento por parte de la ciudad de Cali de su etnicidad e identidad en el sentido político de su movimiento.

#### **CONSIDERACIONES FINALES**

El proceso de auto-reconocimiento o la reetnización de los Cabildos Indígenas Urbanos Yanaconas, Ingas y Quichuas "Runa Puna" en Cali, es fundamental para caracterizar como indígenas a estos pueblos, comunidades, colectivos e individuos, de acuerdo con el Convenio 169 de la OIT. Sin embargo, la notoria dinámica

de los mencionados cabildos indígenas urbanos se ha visto obstaculizada por la falta de reconocimiento oficial por parte de algunas entidades. El reconocimiento del Cabildo debe hacerse en primer lugar, por el derecho que le corresponde por su condición de comunidad indígena en territorio ciudadano y por la legitimidad social y política que ha ganado ante sus autoridades tradicionales de origen.

El no reconocimiento de los Cabildos Indígenas Urbanos Yanaconas, Ingas y Quichuas, vulnera los derechos constitucionales reconocidos a los pueblos indios, su autonomía, su identidad cultural, el derecho a participar directamente o a través de sus representantes en las decisiones e instancias del Estado que afecten sus intereses y el derecho al autodesarrollo.

La política de apoyo y fortalecimiento de los pueblos indios por parte del gobierno municipal debe ser reconocer y favorecer los esfuerzos de los cabildos indígenas urbanos por buscar sus raíces, reafirmar su identidad, fortalecer su cohesión social, definir su futuro y articularse en mejores condiciones a la sociedad local, regional y nacional, desde la recreación de su diferencia identitaria cultural dentro del contexto de la multiculturalidad caleña.

Ya no se trata de comunidades confinadas en resguardos indígenas en espacios rurales únicamente y condenados a la desestructuración, al aislamiento, la pobreza, la campesinización y negación de lo propio, partiendo de la integración. El Estado nacional reconoce la supervivencia actual de los pueblos amerindios, con sus propios sistemas culturales aún vivos y como parte de la riqueza del país. Esto implica reconocer su derecho a un espacio o lugar urbano o rural donde puedan expresar sus símbolos, rehacer su historia, recrearla en nuevos ámbitos y darle un nuevo sentido mítico y de uso cultural a fin de lograr el fortalecimiento de su identidad étnica, así como su derecho a forjar su futuro con base en sus propios modelos de etnodesarrollo, con relaciones claras de articulación con la sociedad nacional; y finalmente, su derecho

a una voz propia con autonomía política como movimiento étnico en frontera, y en interlocución dinámica con otros movimientos sociales. Esa es la perspectiva de los Cabildos Indígenas Yanaconas, Ingas y Quichuas Urbanos en Cali y están respaldados por el derecho internacional; es el reto del municipio de Cali, tanto de su sociedad y su Alcaldía, cumplir cabalmente y en la práctica con la Constitución Política Nacional en sus artículos 5, 6, 7 10, 13, 63, 246, la Ley 89 de 1890, la ley 21 de 1991 y la ley 160 de 1994, por citar algunas.

La síntesis de su ser cultural como pueblos indios urbanos será de carácter híbrido en las externalidades visibles de su personalidad, pero su identidad endógena estará plasmada en su lengua, en las fiestas, rituales y visitas a sus comunidades de origen, en su pensamiento y sentimiento para mantener viva la genealogía de sus pueblos. El 'puesto' de plantas medicinales ingano, el comercio otavaleño de lana y ropa indígena, la música y las artesanías yanaconas, el "casear" de las quichuas en Cali, son espacios de identidad que constituyen los dispositivos institucionalizados de relaciones sociales y el desarrollo de prácticas simbólicas para la expresión de su etnicidad, en la ciudad.

En estos albores de siglo y de milenio tenemos que tener conciencia plena de la convivencia como un elemento indispensable en la aldea global que va más allá de la coexistencia de los pueblos diferentes. Hay que aprender a vivir juntos en la diferencia. La homogenización ya no es posible pues atenta contra los derechos culturales consagrados en el artículo 22 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El respeto a estos derechos implica que se debe reconocer la interculturalidad para asegurar la estabilidad y la consolidación de la democracia en Colombia y en el mundo.

Por otro lado, el movimiento étnico de los pueblos indios de Cali se inserta en los movimientos sociales de identidad, tendencia teórico-política latinoamericana que plantea la manera cómo los

grupos sociales se definen a sí mismos, activándose como sujetos políticos en contraste con las identidades salidas de la conceptualización hegemónica (Pardo, 1997). Esta tendencia se fundamenta en el carácter de los sujetos políticos y el papel principal de la cultura en la acción política. La instancia substancial de este proceso se da en la esfera étnico-cultural, para la reelaboración simbólica y la construcción de discursos que den cuenta de la reetnización en espacios urbanos, como una reelaboración de la indianidad en lo moderno.

Hoy, en la modernidad, después de la Constitución de 1991 y a partir del liderazgo del movimiento indígena, la categoría de grupos étnicos permite cristalizar identidades diversas. El proceso de identidad indígena en las ciudades nos remite a fronteras sociopolíticas antes que territoriales, en cuanto a los alcances y límites sociales de la etnicidad. La multiculturalidad en el contexto global es el reconocimiento a la diversidad étnica y cultural de los pueblos del mundo y eso apunta a la construcción de un mundo más democrático.

El futuro de Cali frente a la interculturalidad está por escribirse, y ese futuro nos compete a todos y a todas. El ejercicio de la democracia, es un ejercicio de educación para la tolerancia, la amistad, la conducta perseverante y firme, como garantía para la existencia de la multiculturalidad de los pueblos.

Por otro lado, los estudios urbanos abordados desde una perspectiva de género son aún escasos y se están explorando y discutiendo a nivel global. Es importante considerar que tanto el género como el espacio son resultado de un complejo proceso de construcción social – léase asignación de significados y valores – es decir, producido por el cruce de múltiples relaciones. Surgen entonces algunos interrogantes sobre cómo aproximarse a la experiencia de las mujeres en relación con su hábitat – percepción y uso del espacio – así como de los problemas que se suscitan en la vida cotidiana para el acceso a bienes y servicios públicos y

asistenciales. De igual manera, se precisa averiguar en las mujeres migrantes sean éstas indígenas, campesinas o mestizas desplazadas por la violencia, cómo han interiorizado los cambios de un hábitat a otro. ¿Que tipo de repercusiones han tenido esos cambios al interior de la unidad doméstica de una generación a otra?

La perspectiva de género, como el estudio de las relaciones sociales entre las mujeres y los hombres en un determinado contexto histórico y socio-económico representa un factor clave para el estudio del desarrollo y organización del espacio urbano. Por ello es importante estudiar cómo los hombres y las mujeres de los pueblos indios urbanos yanaconas, ingas y quichuas runa puna, han usado estrategias diferentes de acuerdo a sus roles desempeñados, no sólo por la tareas en la división del trabajo sino también en cuanto a las diferencias de capacidad de acceso a las decisiones y al control de los recursos disponibles.

**Nancy Motta González**

Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad  
Universidad del Valle

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AUGÉ, Marc. **Hacia una antropología de los mundos contemporáneos**. Barcelona: Editoria Gedisa, 1995
- BARTH, Frederik . **Los grupos étnicos y sus fronteras**. Fondo de Cultura Económica. Argentina, 1969.
- BERGER, LUCKMANN. **La construcción social de la realidad**. Amorrortu editores. Barcelona, 1980
- BOURDIEU, Pierre. "Espacio social y espacio simbólico" En **Razones prácticas sobre la teoría de la acción**. Editorial anagrama, Barcelona, 1997.

- BONFII, BATALLA, Guillermo. **Lo propio y lo ajeno. El control cultural de las decisiones de los pueblos indios.** Revista Flasco, Costa Rica, 1970
- **Pensar nuestra cultura.** Alianza editorial. México, 1991
- **El Etnodesarrollo: Sus premisas jurídicas, sociales y políticas.** Revista Flasco Costa Rica, 1982
- BRUNNER, José Joaquín. **América Latina: Cultura y modernidad.** Editorial Grijalbo. México, 1992.
- CABILDO MAYOR DEL PUEBLO YANAONA MACIZO COLOMBIANO. Resolución 02 de mayo 1 de 1999.
- CAMPO, CHICANGANA, Ary. **Síntesis sobre y el proceso organizativo de los migrantes en cali. hacia la constitución de su cabildo indígena e historia del pueblo yanaona en general.** Manuscrito, Sin fecha.
- **Yanaonas, hombres de paramullakta en Cali.** Conferencia presentada al banco de la Republica en el evento " Grupos étnicos en el valle del Cauca. "Cali, Marzo 2000.
- COLOMBARA, Monica. **Geografía del género.** Revista Especial Fempress, Argentina, 1996.
- CONEJO, Mario. Los migrantes modelan una nueva ciudad: el caso de Otavalo. En **Identidad indígena en las ciudades.** Fundación Hanns Seidel. Quito, 1997
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION- DNP. **Los pueblos indígenas de Colombia.** Compiladores Raul Arango y Enrique Sanchez. Bogotá, 1989.
- DEL VALLE, Teresa **El espacio y el tiempo en las relaciones de género.** En Revista La Ventana, Universidad de Guadalajara, Guadalajara (México), 1997.
- GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas.** Editorial Grijalbo, Barcelona, 1990
- **Consumidores y ciudadanos. Conflictos culturales de la globalización.** Editorial Grijalbo. México, 1995.

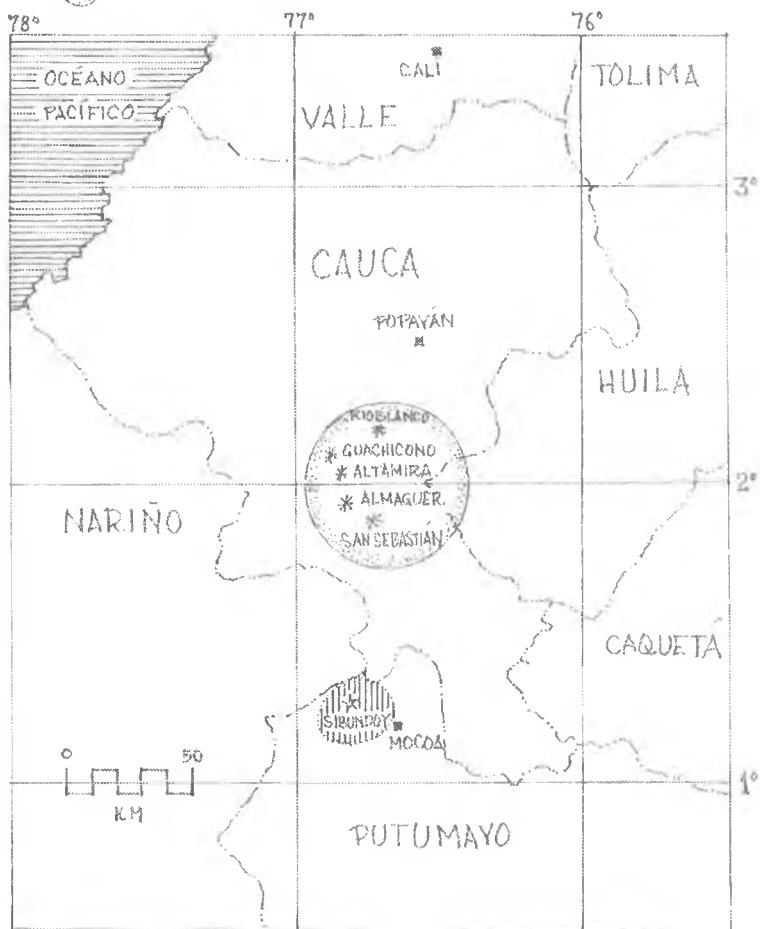
- GARCIA BALLESTEROS, A. **Espacio femenino- Espacio masculino**. Actas de las IV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Universidad Autónoma de Madrid, 1986.
- GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. Editorial Gedisa, España , 1992.
- GUEVARA, Ruben Dario. **La mujer Inga. Proyección histórica, genérica y de identidad cultural** Talleres Selene, Bogota, 1997.
- GUBER, Rosana. **La construcción social de sentido. Una perspectiva antropológica**. En Revista Nueva Antropología No 40, México, 1987
- JIMENO, SANTOYO, Gladys; CORREA , Hernan, VASQUEZ, LUNA, Miguel. **Hacia el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Concepto de la Dirección Nacional de Asuntos Indígenas 1995-1998-** Serie Retos de la nación diversa Nro 2. Ministerio del interior, Bogota, 1998.
- KROEBER, A.L. **Cultural and natural areas of native North América**. University of California Press, 1947.
- LEVINSHON, Esteban. **Cuentos de los antiguoos en Inga**. Editorial Towsed, Lomalinda, Meta, 1972.
- MASSOLO, Alejandra **Por amor y coraje: Mujeres en movimiento urbano de la Ciudad de México**. Ediciones de El Colegio de México, México .1992.
- MINISTERIO DEL INTERIOR **Los pueblos indígenas en el país y en América. Elementos de una política nacional e internacional**. Serie Retos de la Nación Diversa No. 1. Bogotá: Dirección General de Asuntos Indígenas. 1998.
- MUÑOZ, Jairo. "Indígenas en la ciudad. El caso de los Ingas en Bogotá". EN: **Pobladores urbanos. En busca de la identidad**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, ICAN – COLCULTURA, 1994.
- OSPINA, Guillermo. **Relaciones sociales y fronteras culturales en el páramo de Las Hermosas, cordillera Central de Colombia**. En Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía. Por la Construcción de un proyecto Territorial Nacional. Publicado por la Universidad del Valle y organizado

por Asociación Colombiana de Geógrafos-ACOGÉ, Universidad Santiago de Cali, Universidad Autónoma de Occidente, CEID\_SUTEV, Universidad del Valle e Instituto Geográfico Agustín Codazzi- IGAC. Cali, Agosto 17-20 del 2000.

- PARDO, Mauricio. "Movimientos sociales y actores no gubernamentales". En **Antropología en la modernidad**. Editores María Victoria Uribe y Eduardo Restrepo. Instituto Colombiano de antropología. Bogotá, 1997.
- PEÑA MOLINA, Blanca Olivia. **Apuntes para una metodología en el estudio del binomio género y espacio urbano**. [www.fempres.cl./base/especial/especialhbgeografade.htm](http://www.fempres.cl/base/especial/especialhbgeografade.htm).
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. **Fuero Indígena Colombiano. Normas nacionales, regionales e internacionales, jurisprudencia, conceptos administrativos y pensamiento jurídico indígena**. Bogotá, 1991.
- RAMIREZ de JARA, M. C. Y PINZÓN, C. "Indígenas del Valle de Sibundoy" EN: **Introducción a la Colombia Amerindia**. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, 1987.
- RIVADENEIRA, Z. "Algunas observaciones de campo en torno a un grupo indígena quechua". En Sarance N. I. Otavalo: Instituto Otavaleño de Antropología, 1977.
- URREA, Fernando y Puerto F. "Población inga residente en 7 ciudades colombianas: un caso de pobreza". **Boletín mensual de Estadística**, No 466. Bogotá: DANE, 1992.
- VEGA, Pilar. **Las mujeres de la calle y la calle de las mujeres. La conquista de la calle**. [www/habitat.aq.upm.es/boletin/n7](http://www/habitat.aq.upm.es/boletin/n7). 1996
- ZAMBRANO, Vladimir. **Etnicidad y sociedad en el macizo colombiano**. Memorias Cabildo Mayor del pueblo yanacona. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, Colcultura y PNR., 1992.

# Textos y prácticas de género

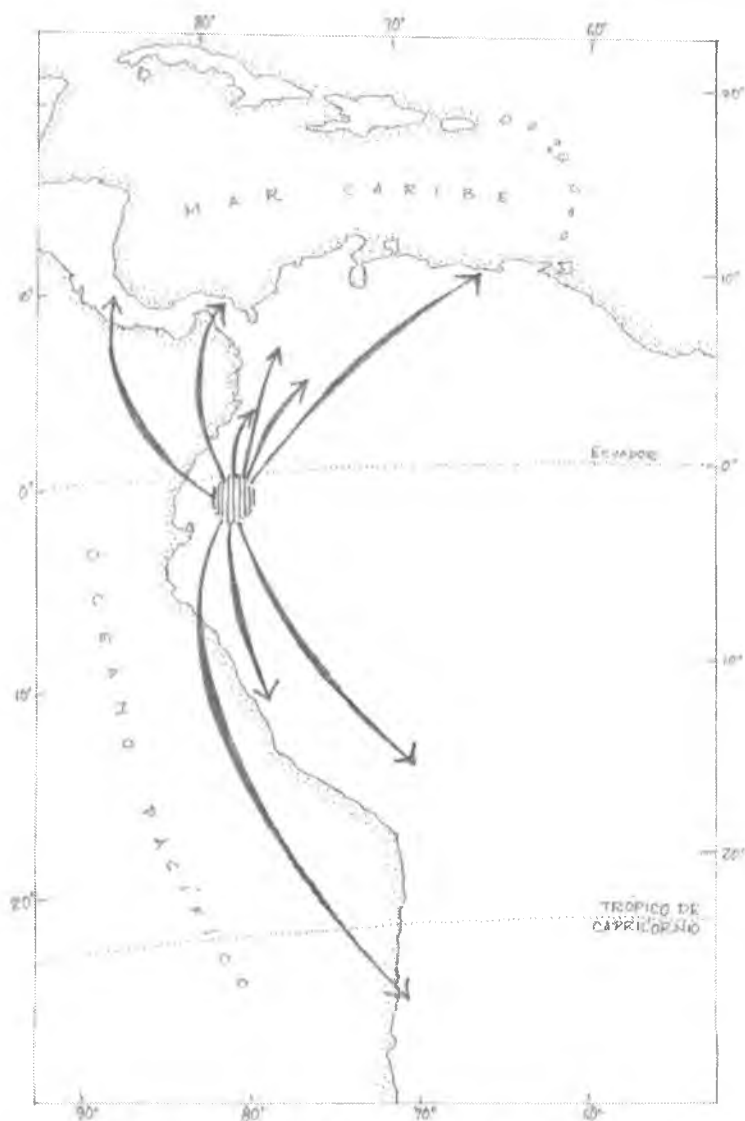
ÁREAS DE ORIGEN  
DE LAS ETNIAS  
YANAONA E INGA



Mapa 1. Areas de origen de las etnias Yanaonas e Ingas




## Textos y prácticas de género

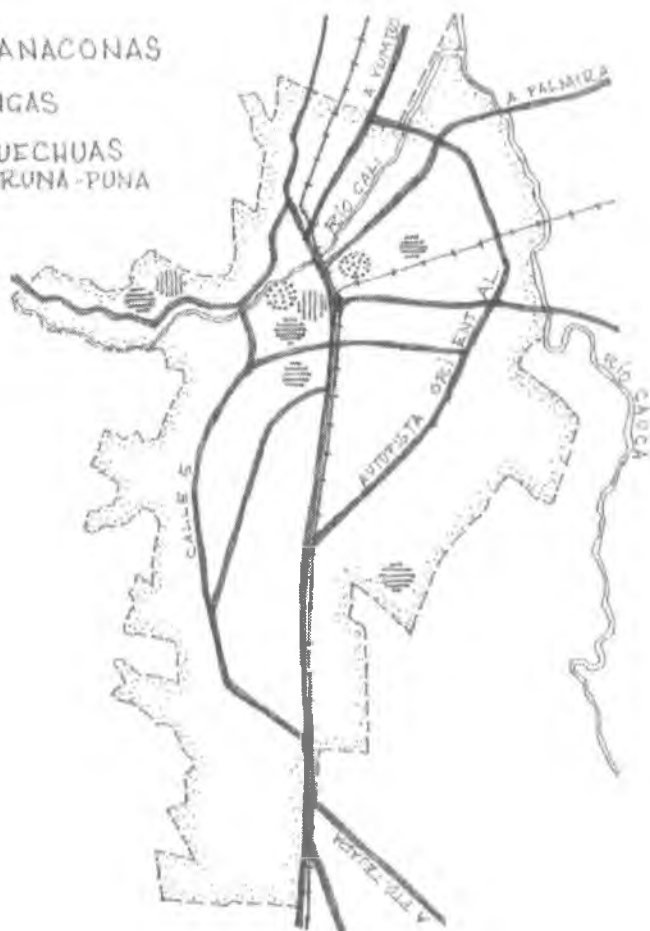
### ORIGEN, MIGRACIONES Y DESTINOS DE LA ETNIA QUECHUA RUNA-PUNA



Mapa 2. Origen y migración de los Quichuas- Runa Puna

LOCALIZACIÓN DE ETNIAS INDIGENAS  
EN EL AREA URBANA DE CALI

-  YANACUNAS
-  INGAS
-  QUECHUAS  
RUNA-PUNA



Mapa 3. Localización de las etnias estudiadas en Cali

## **CALLE LUNA, CALLE SOL: LAS MUJERES Y LAS BANDAS EN RELATOS DE HOMBRES**

*Mete la mano en el bolsillo,  
saca y abre tu cuchillo y ten cuidado,  
póngame el oído: en este barrio  
a muchos guapos han matado.*

*(Canción de Héctor Lavoe)*

¿Cómo debe ser una mujer, según los jóvenes de bandas populares? ¿Qué papel juegan las mujeres en la vida de esos jóvenes? Estas son algunas de las preguntas formuladas a hombres jóvenes pertenecientes a bandas de la zona Distrito de Aguablanca de Cali como parte de un estudio en relación con los patrones socioculturales del conflicto entre bandas. Esta investigación, que sirve de marco para la sección sobre la cual informo aquí, se denomina Justicia Restaurativa y busca crear las condiciones para la aplicación de esta forma de justicia alternativa, que supone que el delito ocurre en el seno de una comunidad, y por lo tanto es ella la que debe buscar la aplicación de justicia. Dentro de esta concepción novedosa, se busca establecer sanciones y sobre todo

lograr la reparación de las relaciones interpersonales y comunitarias, a través del diálogo y la concertación entre víctima y victimario, para poner así punto final a la espiral de odio y retaliaciones.

Los testimonios aquí presentados forman parte de las entrevistas realizadas a jóvenes de bandas y a través de ellas nos es posible indagar sobre las imágenes de mujeres en este contexto cultural, y sobre las formas como los hombres se relacionan con ellas, formas e imágenes que se convertirán sin duda en factores importantes en la construcción de la identidad de muchas mujeres. En este caso en particular, esos jóvenes en conflicto tienen entronizada en su discurso a una madre abnegada y sufrida, a una novia ejemplar que parirá un hijo que prolongará su existencia, esa mujer cosa a la que se le puede y debe golpear para que respete al hombre, esa mujer víctima a la que se viola, roba o agrede simplemente porque ellas son indefensas, o esa mujer protectora que lo secunda, esconde o incita a participar en actos violentos. Es claro en sus relatos que las mujeres son fundamentales en su vida. Pero, ¿cuál es el papel, el lugar que se les otorga a las mujeres?

Es necesario comenzar definiendo las bandas. De acuerdo con Thrasher, “la banda es un grupo intersticial que en origen se ha formado espontáneamente y después se ha integrado a través del conflicto. Está caracterizado por los siguientes tipos de comportamiento: encuentro cara a cara, batallas, movimientos a través del espacio como si los integrantes constituyeran una unidad, conflictos y planificación. El resultado de este comportamiento colectivo es el desarrollo de una tradición, una estructura interna irreflexiva, *esprit de corps*, solidaridad moral, conciencia de grupo y vínculo a un territorio local”.<sup>1</sup> Las bandas han sido objeto de estudios desde hace menos de un siglo y se les ubica como un

---

<sup>1</sup> Thrasher, Frederik. M. Citado por Carles Feixa. **De Jóvenes, Bandas y Tribus**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

fenómeno netamente ciudadano. Se han desarrollado diversos enfoques para su estudio, desde la concepción de poblaciones anómicas por naturaleza, hasta el de que conforman una subcultura que interpela a la sociedad haciéndole evidentes sus crisis e incongruencias.

Este último enfoque está en pleno desarrollo y a nivel de Latinoamérica se encuentran autores con planteamientos tan interesantes como los de Rossana Reguillo, mexicana o Carles Feixa, español. Vale la pena resaltar que ambos autores señalan que en la indagación sobre las culturas juveniles ha faltado una indagación más profunda en relación con el papel de las mujeres.

Es corriente encontrar en los escasos estudios sobre el tema, alusión a las dinámicas de las bandas referidas solamente a las actuaciones, emociones y formas de actuar de los varones. En este sentido Feixa señala:

*Las culturas juveniles han tendido a ser vistas como fenómenos exclusivamente masculinos. De hecho la juventud ha sido definida en muchas sociedades como un proceso de emancipación de la familia de origen y de articulación de una identidad propia, expresada normalmente en el mundo de lo público o laboral. En cambio para las muchachas la juventud ha consistido habitualmente en el tránsito de una dependencia familiar a otra, ubicado en la esfera privada. La reclusión femenina en el espacio doméstico la ha alejado de la calle o de los locales de ocio, espacios privilegiados de las culturas juveniles. De otra parte, las bandas se han visto como un fenómeno de afirmación de la virilidad, que se refleja tanto en sus actividades violentas como en su estética "dura".<sup>2</sup>*

---

2 Carles Feixa. **De Jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998, p. 90.

Encontramos aquí otro espacio donde las mujeres han sido invisibles.

Pese al prematuro parte de victoria, que algunas personas dan en relación con la transformación de los roles de las mujeres en la sociedad (ya que contamos con un importante grupo de mujeres en cargos de relevancia política y económica), en muchos casos las mujeres siguen siendo secundarias e invisibles, pero sobretodo inconscientes de ello, lo cual les impide plantearse un rol activo en la transformación de la sociedad hacia relaciones de mayor equidad.

Y si bien indudablemente ha habido logros importantes para la mujer, el grueso de la población femenina sigue viviendo una fuerte situación de discriminación e inequidad. A manera de ejemplo exploremos cómo se configura la idea de mujer en el imaginario masculino de algunos jóvenes de bandas.

#### **MUJERES IDEALES Y REALES**

Para empezar es importante señalar que esta información se recogió con entrevistas en profundidad sobre el tema. Los jóvenes son apenas un puñado. Sus edades oscilan entre 14 y 18 años. Podría pensarse que se trata de muchachos de muy escasa edad; sin embargo, la temporalidad en este contexto es diferente a la de la sociedad en su conjunto, y la vida sexual y de pareja comienza muy tempranamente, como igualmente, es posible que tempranamente encuentren la muerte.

En relación con las mujeres se hicieron dos preguntas básicas: “¿Cuál es el ideal de mujer?” y “¿Cómo describir a una mujer?” Veamos las respuestas en relación con la primera:

#### ***La Mujer Ideal***

*Una mujer es aquella que lo comprende a uno, que lo aconseja, es delicada, que se le ve el cariño por encima sin necesidad de expresarlo; es alegre,*

## Textos y prácticas de género

*amistosa, no tiene problemas con nadie... no debe hacer lo que uno hace en la calle, ni meterse en lo que no les importa... debe ser una persona que sólo ofrezca cariño, amor. (Cristian, 14 años)*

*Que sea de la casa. (Eduardo, 18 años)*

*Que sea responsable en la casa, que no ande en la calle... que esté al día, si yo estoy trabajando me lave la ropa, que le ayude a mi mamá en el oficio... que no trabaje ella, para eso estoy yo... Que quiera mucho a mi mamá, por ejemplo no me gustaría que mi mamá cocinara más, que mi mujer cocinara, que a mi hermanito le ayude en las tareas y que yo cuando llegara cansado ella me tuviera la cama lista, y todo, que fuera muy comprensiva con uno. (Luis, 14 años)*

*Me la imagino que lo trate bien a uno, que sea cariñosa. (En otro aparte señaló:) ...el fútbol se hizo para los hombres, las mujeres deben jugar voleibol, esa cosa de las raquetas, jugar con las muñecas... las mujeres no deben trabajar porque los hombres las mantienen y son los que trabajan, pero si el hombre no trabaja entonces la mujer trabaja como vendiendo arepas, cortando pelo, para darle comida a los hijos... Que sea cariñosa y esté al lado de un hombre... debe estar en la casa y el hombre estará en la calle porque el hombre es indomable y tarde que temprano va a consumir droga." (Lucho, 15 años.*

Escuchar estos relatos en jóvenes resulta francamente desolador, pues salta inmediatamente a la mente el interrogante

acerca de qué ha pasado con los avances que en términos de equidad se supone que hemos logrado. Y es más paradójico aún cuando sabemos que en zonas como el Distrito de Aguablanca las mujeres han jugado un papel fundamental en la construcción de comunidad y sobre todo en la conquista de un mínimo nivel de calidad de vida. Es decir, en su mayoría las mujeres de esta comunidad son aguerridas, son mujeres luchadoras y capaces, pero ¿por qué este imaginario de mujer tan arcaico y excluyente? Dejaré estas preguntas abiertas.

### ***Las mujeres reales***

Quiero continuar con el segundo aspecto indagado y las respuestas en términos de clasificación que los jóvenes de las bandas hicieron. Sus respuestas señalan tres grupos de mujeres en términos binarios: las seriecitas/las bandidas, las novias/los vacilones y las educadas/las aletosas. Las descripciones que a continuación esbozaré ilustran cada una de estas categorías:

### ***Seriecitas/Bandidas***

#### *Seriecitas:*

*No callejean tanto... son más de la casa y ayudan en la casa en los quehaceres, saben hacer la comida. (Eduardo, 18 años.*

*Las seriecitas son más de la casa... no las dejan hablar con los pelaos de la cancha... son amigables, que uno pueda compartir muchos momentos con ella, que tengamos confianza. (Luis, 14 años)*

#### *Bandidas:*

*Las bandidas son las que tienen sexo, las que fuman lo suyo... se acuestan con más de uno y uno no les da importancia. (Luis, 14 años).*

### ***Novias/vacilones***

Esta categoría implica el tipo de relación que según estos jóvenes pueden tener con las “seriecitas” (noviazgo), o con las “bandidas” (vacilón).

#### *Novias:*

*Es digna de ser novia siempre y cuando fuera sería y que casi no le guste la calle. (Luis, 14 años)*

*La novia se lo da a uno, se demora unos tres meses, uno les pide la prueba de amor... La virginidad es importante, porque claro uno ve que a ella le duele y eso le da más vida a uno y uno se enorgullece de eso, pero uno no le dice a la gente que ella era virgen... uno se siente más hombre que los hombres (Lucho, 15 años)*

#### *Vacilones:*

*Porque por allá hay muchas hembras que por ejemplo se traban con manes, no y eso es muy maluco porque ya más de uno la conoce... un vacilón sería una de esas peladas. (Luis, 14 años)*

*Con el vacilón uno no tiene nada asegurado. El vacilón no es serio... al vacilón yo la cojo de juego... el vacilón sabe que uno la traiciona. (Lucho, 15 años)*

### ***Educadas/aletosas:***

En este par de categorías, la distinción binaria está dada por la distancia o cercanía a las pandillas. Así, las educadas son las más alejadas, y las *aletosas*, las que se comportan como un miembro más de la banda, y pueden llegar a ser “carnada” o ayudantes

para ciertos trabajos, aunque, como veremos, a menudo serán castigadas por los varones por su atrevimiento al querer ser como un hombre.

*Educadas:*

*Es una muchacha que estudie, que sea de su casa, que no mantenga en esas pandillas. (Diego, 17 años)*

*Aletosas:*

*Las que no se valoran como mujeres, que andan en la calle hasta las tres de la mañana y hablan como uno lo hace. (Cristian, 14 años)*

*Hay un poco de peladas que son picadas a locas, que le dicen que se le paran a uno a cuchillo, a lo que sea... entonces uno las aletea, a buscarle problemas a ver qué es lo que le dicen a uno para uno coger y darles. (Diego, 17 años)*

Como es claro, estamos hablando en realidad de dos grandes categorías, muy tradicionales: las mujeres buenas y las malas. En el primer grupo se reúnen características como ser hogareñas, amables, gentiles, serviciales, dispuestas a darlo todo por el bienestar de todas las personas que componen la familia; y en el segundo las que rechazan ese rol tradicional. Sin embargo, lo rechazan por la vía de ser “como los hombres”, con las dificultades que un contexto como el que abordamos implica, es decir el uso de la violencia, un comportamiento autodestructivo de uso de armas y alucinógenos y finalmente una sexualidad puesta al servicio de los demás, descentrada de sí misma. Estamos ante la dicotomía entre lo público y lo privado y ante la eterna escisión de ser Eva o María.

## Textos y prácticas de género

Pero como el tema que nos ocupa es el de las mujeres y la ciudad detengámonos ante aquellas que deciden tomarse la calle, es decir, las bandidas, vacilones y aletosas. Estas jóvenes viven una azarosa relación con los muchachos, son frecuentemente maltratadas, de hecho pueden jugarse la vida en un enfrentamiento, pero más comúnmente son simplemente agredidas, veamos algunos testimonios que ilustran este aspecto:

Este relato se refiere a una situación en la que el testimoniante agredió a una mujer:

*No, yo no la voy a matar, yo no la estaba matando, le estaba pegando no más un susto para que no crea que soy un tonto... uno se tiene que comportar así con las mujeres del barrio porque en el barrio las mujeres son muy zanganitas... si ella la comete y tal, entonces yo voy y le pego una puñalada pa' que... porque muchas veces es que los hombres las golpean porque las pillan en algo raro, entonces si uno no les pega... es que en el barrio con las mujeres uno no puede arreglarlas así, hablando sentaditos... Nada. A ellas les gusta que las estén golpeando. (Eduardo, 18 años)*

*Cuando una mujer se para a pelear yo no me le paro, pero la paleo todita... uno la palea. Con un palo uno coge y les da... la garrotea todita. Por la casa hay uno que cada ocho días que se emborracha la coge a la noviecita y le mete unas patizas... porque esa peladita también es de la calle, a ella le gusta su marihuana y mantiene ensacolada, a ella le gusta es que cada rato la masacren.*

*A mi me gusta pegarle a las mujeres, pero a las que son picadas a locas, a las que no se están metiendo con uno yo no les hago nada... A veces nos ponemos a jugar fútbol por las tardes, a veces las mamás les dicen que no se junten con nosotros pero nos ponemos a jugar fútbol en la cancha y nosotros las cogemos durísimo, pero jugando pues, y les damos duro, jugamos las mujeres con los hombres y nosotros les damos durísimo, les metemos unas patadas... (Diego, 17 años)*

Es importante anotar que el maltrato físico también puede ser infringido a las noviecitas, seriecitas y educadas, salvo que éste se da en la esfera de lo privado y está generalmente argumentado como “ella se lo buscó”. Pero volviendo al relato sobre las Malas, ellas son frecuentemente golpeadas, pero también en muchas ocasiones usadas en actividades delictivas de las bandas; dicho en términos de ellos mismos, son “carnada”. Algunos relatos que lo ilustran:

*Ellas nos sirven a nosotros de carnada, porque si ellas son bien lindas y todo, entonces paran el bus o el taxi y nos montamos cuatro bien vestiditos, ¿cierto?... entonces el pelado que tiene el fierro se pasa adelante... y nos lo llevamos a otra parte... para quitarle la plata... (Eduardo, 18 años)*

*Un socito me comenta que una vez con una hembra se metieron donde las liebres y el llevaba una pacha. Entonces la muchacha iba adelante y él iba a tras de ella encubriéndose, y llegaron allá, y que ella llegó y dijo “quiubo” y salió corriendo y que el muchacho hizo los dos tiros. (Luis, 14 años)*

*Las mujeres pueden servir de informantes... Llevan información sobre las liebres. (Diego, 17 años)*

No me extenderé más en estos relatos, pues espero que los que he citado aquí sean suficientes para dar un cuadro general de las relaciones de estos jóvenes con las mujeres de su edad. Sin duda resulta preocupante lo que estos relatos permiten conocer acerca de algunas dinámicas en las relaciones entre hombres y mujeres jóvenes en algunos contextos. Estamos ante una necesidad imperiosa de pensar y proponer formas de intervención social para abordar el tema, pues la situación que viven muchas de estas mujeres es angustiada. En estas jóvenes confluyen varios tipos de exclusión: la de ser pertenecientes a los estratos socioeconómicos 0, 1 y 2 (condición que comparten con los muchachos), pero además el de ser mujeres y jóvenes y por lo tanto doblemente invisibles.

Trataré de esbozar una lectura política del asunto a manera de indagación para futuras investigaciones.

### **EMPODERAMIENTO Y CIUDADANÍA**

Debo empezar por señalar que el fenómeno, brevemente descrito en este trabajo, es de gran complejidad, pues implica cuestiones de tipo psicológico, social y político, entre otras. En tal sentido, es importante señalar que debe ser estudiado e intervenido desde diferentes frentes. La teoría del empoderamiento puede ser una manera de allanar esos caminos. Según Kate Young:

*En un sentido obvio, el empoderamiento es para que la gente tome control sobre sus propias vidas: lograr la habilidad para hacer cosas, sentar sus propias agendas, cambiar eventos, de una forma que previamente no existía. Pero para las feministas el empoderamiento es más que esto: comprende la alteración radical de los procesos y estructuras que*

*reproducen la posición subordinada de las mujeres como género. En otras palabras, las estrategias para el empoderamiento no pueden ser sacadas de su contexto histórico, que creó la carencia de poder en primer lugar, como tampoco pueden ser vistas aisladamente de los procesos presentes.*<sup>3</sup>

Pero el empoderamiento pasa por la toma de conciencia de género, es decir, por el hecho de que se haga un cuestionamiento de fondo acerca de los roles y las bases culturales en las que ellos están afincados, a fin de hacer visible la distribución del poder.

Es imperativo que las mujeres hagan conciencia de su lugar y asuman transformarse para transformar, es decir, se empoderen. Sin embargo, el caso particular de las jóvenes hay que ser cuidadosas de no caer en categorías homogenizantes acerca de lo que es una mujer, o de lo que es una mujer joven. Entramos así en una esfera de lo cultural que vale la pena escudriñar un poco.

Pese a que los estudios sobre jóvenes están en pleno desarrollo y a que las mujeres han sido ignoradas en ellos, como lo señalé al comienzo, encontramos en esta problemática la convergencia de pasado y presente. Me refiero a que encontramos a través de los relatos un imaginario absolutamente arcaico, pero en las prácticas de las jóvenes que se han lanzado a la calle se hacen evidentes las crisis de la juventud, las rupturas que plantean y la exhibición de una iconografía, vivencia del cuerpo, unos ritmos y creencias que vale la pena conocer a fondo antes de hacer propuestas sobre lo obvio.

---

<sup>3</sup> Kate Young. "Enfoques del empoderamiento desde la mujer, el género y el desarrollo". EN: Magdalena León (Compiladora). **Poder y empoderamiento de las mujeres**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1998.

El fenómeno de la juventud es un fenómeno de la sociedad industrial; en la etapa preindustrial, en la economía feudal o en la de los artesanos, la juventud, en el caso de los varones, prácticamente no existía, pues de la niñez se pasaba a ser aprendiz, y así se daba en un breve paso la incorporación a la actividad productiva con lo cual la persona pasaba sin transición de la infancia al estatus de adulta. Es con la industrialización y su exigencia en cuanto a cualificación humana y tecnificación de la producción, donde cobran fuerza instituciones como la escuela, que instauran ese período, acompañado de la transformación de instituciones como la familia, el ejército y el trabajo.

Queda así inaugurado, en la era moderna, un período en la vida de los varones (entendamos que esto siempre ha sido estudiado desde una perspectiva masculina, no sabemos si ha sido igual en el caso de las mujeres, pero a manera de ilustración vale la pena considerarlo), lo que se denominó adolescencia o juventud, período en el cual no estaban listos para entrar en la vida productiva. En este sentido, la juventud es un momento de carencia, de espera; no en vano se le denominó *adolescencia*, palabra con connotación de enfermedad, de malestar, pero la modernidad nos traicionó y la promesa de que ese era solamente una etapa breve a superar fue incumplida. La inserción en la vida adulta a través del trabajo no es tan claramente posible, sobre todo en poblaciones tan marginadas.

Ser joven tiende a convertirse en un estado (no sólo por cuestiones de tipo económico sino por fenómenos de tipo cultural), más que en un período de transición. Algunos estudios sobre los *punks* en México muestran que su rebeldía y cosmovisión es una propuesta ética, estética y ahora también política. En sus estudios, Rossana Reguillo señala que algunos grupos de *punks*, ya cuarentones algunos de ellos, han conformado grupos de estudio que buscan su cualificación para la interlocución con el Estado; esto se da por fuera de la educación formal, como su postura

filosófica lo plantea.<sup>4</sup> Esa interlocución con el Estado plantea entonces entrar en la esfera de lo político, lo que nos lleva a pensar el problema en términos de ciudadanía. Es claro que fenómenos socioculturales como las bandas son probablemente más comprensibles desde una lógica de la premodernidad, pero es innegable que se manifiestan políticamente en Estados que se conciben democráticos, pluriculturales y multiétnicos, como es el caso del Estado colombiano.

¿De qué tipo de ciudadanía estaremos entonces hablando? ¿De ese viejo esquema de ciudadano de Marshall con sus tres esferas civil, política y social? No, este esquema resulta francamente insuficiente para abordar el tema y como bien lo plantea Reguillo se hace imprescindible abrir una cuarta esfera, la de lo cultural que permita la inclusión y rompa ese viejo icono de ciudadanía modelado a partir de un sujeto blanco, adulto, citadino y eurocéntrico.<sup>5</sup>

En mi opinión estamos ante la necesidad de que el Estado pierda la neutralidad en pro de la equidad y facilite el proceso de empoderamiento de las mujeres, y en este sentido, el marco democrático resulta fundamental para no caer en el error de la preponderancia o imposición de un modelo particular de vida buena. Es decir, el Estado debe propiciar espacios para el cuestionamiento de la dinámica entre sexos, clases, etnias, etc., y debe facilitar que se rompan los mecanismos de opresión a fin de que se hagan visibles esas otras fuerzas, opiniones y cosmologías. Sólo de esta manera podrá lograrse la fortaleza de otros interlocutores e interlocutoras que puedan incorporarse a la esfera de lo público, fortalecidos y fortalecidas para el debate que debe centrarse en acuerdos sobre los mínimos morales para la convivencia, dejando

---

4 Rossana Reguillo. **Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto**. Bogotá: Editorial Norma, 2000.

5 *Op. Cit.*, p. 158.

## Textos y prácticas de género

los máximos éticos para la vida privada. Esa participación y acuerdos sobre los mínimos morales se constituyen en un nuevo pacto social que podrá ser traducido en leyes cuya aplicación estará bajo la tutela del Estado.

**Diana Britto Ruiz**

Centro de Estudios de Género Mujer y Sociedad - Univalle  
y Carrera de Ciencia Política, Pontificia Universidad  
Javeriana Cali

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FEIXA Carles. **De Jóvenes, Bandas y Tribus**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.
- REGUILLO, Rossana. **Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto**. Bogotá: Editorial Norma, 2000.
- YOUNG; Kate. "Enfoques del empoderamiento desde la mujer, el género y el desarrollo". EN: Magdalena León (Compiladora). **Poder y empoderamiento de las mujeres**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1998.

## Glosario

Aletea: desafía

Ensacolada: bajo el efecto del sacol (pegante cuyos vapores producen efectos psicoactivos)

Fierro: arma

Liebres: enemigos

Manes: hombres

Pacha: arma hechiza

Palear: golpear

Pararse: aceptar el reto de una pelea

Patiza: golpiza

Picadas a locas: agresivas, peleadoras

Quiubo: saludo coloquial

Trabarse: consumir sustancias psicoactivas

Zanganitas: sexualmente activas o libres (este término tiene una connotación negativa).

En el presente volumen, divulgamos nuevamente la labor investigativa del equipo de profesoras del Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad. Los textos aquí recogidos giran en torno a las dimensiones políticas, ya sea públicas o privadas (y con frecuencia tanto lo uno como lo otro) de textos escritos u orales y de prácticas socioculturales de género. Es decir, en estos trabajos se analizan documentos, conversaciones y acciones, vistos desde la dimensión de las relaciones y diferencias entre hombres y mujeres, con especial atención a las relaciones de poder. Estas relaciones no siempre son entre seres concretos, de carne y hueso, pues con frecuencia se hace pertinente tomar en cuenta las relaciones socioculturales de tipo discursivo a nivel simbólico.

Dentro de la actual tendencia a la multidisciplinariedad, los textos que aquí presentamos emplean métodos y concepciones emanados de disciplinas tales como la filosofía, la historia, la ciencia política, la pedagogía y la antropología. Al mismo tiempo, en ellos se evidencia la tendencia aún más compleja a la interdisciplinariedad, por cuanto en cada uno de ellos se ponen en interacción y en diálogo metodologías provenientes de disciplinas diversas. Así, en el trabajo sobre derechos humanos se integran concepciones filosóficas y lingüísticas; en el artículo sobre delitos sexuales entran en conjunción la historia y el análisis textual; en el trabajo sobre retos educativos se hace intervenir el análisis político del contexto jurídico en la reflexión sobre la educación; en el que versa sobre la incorporación de la perspectiva de género a un modelo pedagógico se conjugan la pedagogía y concepciones sociológicas como la pluriculturalidad; en el trabajo sobre la reetnización de pueblos indios urbanos se combinan la antropología y la geografía; y finalmente, en el estudio sobre la imagen de las mujeres en el discurso de hombres pertenecientes a bandas urbanas se emplea el análisis de textos para un análisis político sobre empoderamiento y ciudadanía.

