

EMILIA: MIRADAS DEL ROL CULTURAL DE LA MUJER EN LA CIENCIA Y SU ENSEÑANZA

EMILIA: VIEWS OF THE CULTURAL ROLE OF WOMEN IN SCIENCE AND ITS TEACHING

Quira Alejandra Sanabria Rojas*

RESUMEN: Este artículo presenta parte de los resultados de la fase cualitativa de la investigación “Rol cultural de la mujer en la ciencia y su enseñanza y diversidad cultural: el caso de las concepciones de profesoras formadoras de licenciados en ciencias” los cuales corresponden con el objetivo de caracterizar las concepciones del rol cultural de la mujer de la entrevistada como producto de la interpretación de las concepciones a través de la teorías implícitas, para ello se establecieron como categorías metodológicas las dimensiones teóricas: Historia Nacional de Colombia (HNC), Conocimiento ecocultural del rol de la mujer (CER) y Formación de profesores y Enseñanza de las ciencias (FP y EC). Concluyendo que el rol cultural de la entrevistada se caracteriza por mostrar tensiones entre las funciones sociales de maestra, mujer y madre cuando opera en escenarios políticos, económicos o escolares.

Palabras clave: Diversidad cultural; Enseñanza de las ciencias; Concepciones; Papel cultural; Mujer.

ABSTRACT: This article presents part of the results of the qualitative phase of the research “Cultural role of women in science and its teaching and cultural diversity: the case of the conceptions of teachers who train science teaching” which correspond to the objective of characterizing the conceptions of the cultural role of the woman of the interviewee as a product of the interpretation of the conceptions through implicit theories, for this, the theoretical dimensions were established as methodological categories: National History of Colombia(HNC), Ecocultural Knowledge of the role of Women (CER) and Teacher Training and Science Teaching (FP and EC). Concluding that the cultural role of the interviewee is characterized by showing tensions between the social functions of teacher, woman and mother when operating in political, economic, or school settings.

Keywords: Cultural diversity; Science teaching; Conceptions; Cultural role; Women.

* Candidata a doctora en Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) - Grupo INTERCITEC (Colombia). Profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: qasanabriar@correo.udistrital.edu.co

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta el resultado de análisis de una entrevista sobre las concepciones del rol cultural de la mujer, la ciencia y su enseñanza hecha durante la fase cualitativa de la investigación doctoral desarrollada en la línea de investigación Enseñanza de las ciencias, Contexto, Diversidad y Diferencia Cultural, del Grupo de Investigación INTERCITEC vinculado al Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas (FJDC) de Bogotá -Colombia. En la primera parte se exponen los referentes teóricos de cultura adoptados porque explican la perspectiva de diversidad cultural, seguido de la metodología empleada y posteriormente los hallazgos del análisis que condujeron a las reflexiones finales de la información recabada a través de una entrevista semiestructurada. Para atender a los criterios de reserva de la identidad de la participante de acuerdo con las políticas de privacidad nacional y de la UDFJC se adopta el seudónimo de Emilia.

La adopción teórica sobre cultura combina por un lado el enfoque semiótico de cultura (GEERTZ, 1987), como una perspectiva sustantiva basada en la comprensión de las acciones culturales a partir de entramados de significaciones, en las que las concepciones son significados públicos, cristalizados y sedimentados en el tiempo. La idea anterior es complementada con una perspectiva adjetiva de cultura (GARCÍA C., 2004); para entender las concepciones desde relaciones interculturales, en las cuales interactúan los diferentes (cultura comunitaria), los desiguales (cultura de las élites) y los desconectados (cultura.com), que visto desde la pluralidad cultural maximizan la desigualdad (ZULETA; LOZANO; TORRES, 2021). Características que han mantenido los estudios sobre las concepciones al interior del grupo puesto que ellas logran establecer varias hegemonías que muestran la vulnerabilidad social asociadas con la diversidad y diferencias culturales, entretejidas en diferentes planos como el ontológico, epistemológico, ético, educativo (incluida la enseñanza de las ciencias), y el de las políticas públicas, que tienen una expresión diferenciada según los territorios en los que interactúan las

comunidades y que requieren una deconstrucción y crítica (BRITO, 2017; BUSTOS, 2017).

En tal sentido, se entiende que las concepciones *no son explícitas y están sujetas a procesos de interpretación* (MOLINA, et. Al.2014), por ende, el camino seleccionado para lograr dilucidar las concepciones sobre el rol cultural de la mujer en la ciencia y su enseñanza es el *enfoque de las teorías implícitas, que se convierten en una continua interacción entre concepciones individuales y concepciones colectivas* (en virtud que la cultura en sentido sustantivo asume que los significados son públicos), y desde una visión individual resaltan la importancia de las experiencias personales directas, las cuales se complejizan cuando se comparten con otros (RODRIGO; RODRIGUEZ Y MARRERO, 1993) en las acciones cotidianas, aprendidas en el seno grupal o aquellas transmitidas en los actos de habla. Del Valle et al (2002) entre otros, sostienen que las teorías implícitas, emergen motivadas por situaciones imprevistas. Por tanto, son las lógicas con las cuales los individuos comprenden los eventos que perciben, guían las acciones de su propia conducta en el mundo. Las teorías implícitas son construidas a través del tiempo (LOO, OLMOS Y GRANADOS, 2003), según experiencias académicas, socioculturales y de interacción social. Posibilitan la comprensión de intercambios y procesos de negociación de significados. Por ejemplo, tendencias críticas sobre el racismo científico (DOS ANJOS, OLIVEIRA & GOBBI,2019) y en este caso la perspectiva de rol cultural de la mujer, que muestran la necesidad de la comprensión reflexiva de la hegemonía masculina (ATWATER; RUSSELL; BUTLER, 2014). Lo anterior, en tanto que amplía la explicación de los roles sociales y culturales de género, sobre los cuales se han sostenido una historia social universal y local con carácter patriarcal en la que se evidencia no sólo una significativa ausencia de enunciación de los aportes femeninos en el campo ciencias (CHASSOT, 2015), sino también una tendencia a construir identidades de marginalización desde la que se justifica la naturaleza del conocimiento científico de poca equidad y justicia social.

Otro concepto importante en este estudio es el de desigualdad conexas con la exclusión y ésta con las diferencias sociales, el poder atribuido a las

ciencias y a quienes tienen el privilegio de acceder a ellas, se visualiza en prácticas públicas como la selección y acceso a programas de ciencias básicas por parte de las mujeres (AIKENHEAD,2006). Elementos que aunados a una imagen de escuela poco transformada y transformadora es llamada al diálogo sobre las relaciones sociales que median la enseñanza (COTE, 2018), puesto que generan emociones producto de la experiencia vivida. Las tensiones sobre la violencia y su relación con la memoria y la historia de un pueblo causan posiciones conflictivas sobre la legitimidad del saber y de las relaciones de este con la ciudadanía (SANABRIA,2018). Lo cual hace vigente la discusión sobre las prácticas educativas y sus actores, en la medida que la educación es el principal medio para favorecer el desarrollo social, entendida como derecho y un bien público.

METODOLOGÍA

Responder la pregunta ¿Cómo se comprenden las concepciones del rol cultural de la mujer en la ciencia y su enseñanza desde la perspectiva de la diversidad cultural y ubicadas en contextos culturalmente diferenciados? condujo a diseñar una entrevista semiestructurada fundamentada en seis situaciones. La estrategia se funda en construcciones de la investigadora presentadas en forma de narraciones, mediante las cuales se propone un diálogo que favorece la elicitación de las historias de experiencias de vida, acciones y personajes por medio de los cuales emerge el mundo subjetivo de las entrevistadas (MOLINA, ET AL. 2014). El instrumento fue validado por expertos, quienes leyeron y triangularon teóricamente las narraciones con las dimensiones teóricas establecidas, Dimensión de la Historia Nacional (DHN), Dimensión Conocimiento Ecocultural del Rol de la Mujer (DCER) y Dimensión Formación de Profesores y Ciencia y Enseñanza de las Ciencias (DFPyEC).

RESULTADOS

A continuación se describen brevemente los elementos que constituyeron cada narración y que se usaron como referentes para la posterior interpretación de la información recogida.

Situación 1. Se basa en la representación cultural tradicional de la mujer centrada en la maternidad y el matrimonio (VÉLEZ, 1993), expresadas en una configuración social del modo de vida femenino que generó exclusión en el ingreso a la educación, el trabajo, al asumir las jefaturas de sus familias, con relación a la clasificación económica y distribución de la población por grupos etarios. Recreada sobre una reunión escolar.

Situación 2. Recrea el IV Congreso Internacional Femenino de 1930, en el que se discutieron asuntos asociados a la educación para la mujer. La tradición educativa basada en la minoría de edad para valerse por sí misma, fundamentalmente mediante la asignación del rol cultural del cuidado (VÉLEZ, 1993). La autonomía jurídica y su ingreso al sector laboral en 1932. Las diferencias entre la ubicación social y económica por sexo, identidad cultural y regional expone incluso hoy, que las mujeres y hombres no tienen las mismas condiciones siendo ellas las que están en mayor desventaja y lo hace en condiciones adversas en las que sigue buscando legitimar los derechos adquiridos (VAILLANT; RODRÍGUEZ, 2018).

Situación 3. Se basa en el papel que juega el colectivo en los sujetos; la distinción entre la vida familiar y política sugiere que la sociedad es entendida como una gran familia que requiere para su funcionamiento una organización política que se constituye por necesidad, en la fuerza de la vida misma (ARENDRT; NOVALES, 1993). El acceso de las mujeres a la educación básica y posteriormente a la educación superior en Colombia condujo a nuevas configuraciones del concepto de ciudadanía y libertad, toda vez que condujeron

a la incursión e inclusión en espacios anteriormente negados (COTE, 2018). Se visibilizan los aportes de las mujeres desde el rol social mediante datos numéricos sobre cuántas mujeres hacen parte de las esferas públicas y científicas (DAZA; BUSTOS, 2008); frente a una cultura científica validada desde lo histórico como androcentrista, es completamente opuesta a la declaratoria de ser libre con sesgo meritocrático, y sin cargos valorativos sobre los roles sociales de las personas (VEGA; CUVI, 2000). Por mucho tiempo se consideró que hablar del género (como rol social y cultural) y la relación científica era algo fundamentalmente trivial y sin sentido, toda vez que las ciencias son producto de la racionalidad, de la objetividad en la herencia positivista, que instrumentalizada, no se ocupa de los avatares de la cotidianidad (FLOREZ, 2018).

Situación 4. Se funda en el análisis de resultados estadísticos sobre estudios del entorno escolar asociados a la calidad de la educación y que a la vez articula otros intereses como el acceso educativo por género (AYTAÇ, 2019) y la feminización profesional (PARDHAN; PELLETIER, 2017) cuyo interés investigativo se orienta a indagar sobre la mirada hegemónica tanto de las mujeres como de los hombres a propósito de justificar el silencio sobre igualdad e identidad (IRESON, 2017) en el que las migraciones culturales juegan un papel decisivo en poblaciones en las que culturalmente la distinción entre los roles femeninos y masculinos es marcada. Mostrando que el concepto de género es usado de manera polivalente, y el concepto de rol cultural de la mujer no se constituye en foco de investigación. Un ejemplo se encuentra en los informes estadísticos sobre el acceso a la educación superior en Colombia (MELO; RAMOS; HERNÁNDEZ, 2017) en el que afirman que la equidad y la educación conforman un círculo virtuoso, a través del cual la sociedad puede focalizar sus esfuerzos en el cierre de brechas por medio de la destinación de recursos económicos para mejorar la cobertura y la calidad de su sistema educativo. Como se puede inferir se van tejiendo los elementos teóricos sobre lo político, lo social y lo cultural en donde se asume por antonomasia la participación de mujeres y hombres en las mismas condiciones.

Situación 5. Resalta la existencia de la caracterización de los estereotipos centrados en la comprensión de las habilidades cognitivas para el aprendizaje en ciencias (IRESON, 2017; RIEGLE-CRUMB; MOORE, 2014), el sesgo científico sobre las habilidades de las mujeres está mediado por elementos de origen epistémico sobre quienes desarrollan saber, el efecto Matilda (sinónimo femenino del aporte hecho por Merton en 1968) o Pigmalión, hace referencia al olvido sistemático y premeditado sobre los aportes hechos en las comunidades de científicos de diferentes áreas de conocimiento atribuidos a una debilidad asociado al género (FLÓREZ, 2018). Las mujeres reconocen los derechos humanos y constitucionales que las ampara, sin embargo, aceptan la desigualdad como una carga propia de su rol cultural. Asociados al territorio es una propuesta de zonificación en la que se tuvo en cuenta la ubicación geográfica, la diferenciación entre población rural y urbana, y los roles sociales entre mujeres y hombres.

Situación 6. Es una reflexión sobre la historia de las ciencias naturales la cual está conectada con la historia social de las ciencias y por tanto con la historia de la humanidad. Y en el caso que ocupa, las ciencias que se conocen en la actualidad se articulan entre sí por ser fieles al referente de origen, el pensamiento copernicano, del que no se desconocen los aportes significativos de la mujer en campos como la medicina, metalurgia, astronomía, ingeniería, entre otros (CHASSOT, 2015). La tendencia religiosa con contundencia ha determinado los roles sociales de mujeres y hombres, de modo que ha contribuido a la feminización de las profesiones. La actuación de las mujeres en las esferas públicas de resistencia social les ha hecho objeto de análisis, pues en una sociedad fundamentalmente patriarcal es razonable las alarmas que pueden sonar cuando se trata de visibilizar la actividad social de las mujeres. Se infiere que no hay un vínculo unidireccional entre el género y las prácticas sociales, las distintas sociedades llevan en el fondo un matiz asociado al feminismo o a la masculinidad, a la diferencia étnica, lingüística o de otro tipo

(KARSTEN; MEERTENS, 1992). La formación docente emerge entre los siglos XVII y XVIII en condiciones de modernización del Estado y ubican a la educación, sus procesos y actores como el instrumento para el desarrollo de estructuras económicas, políticas, sociales y culturales necesarias. Estas a lo largo del tiempo han sido permeadas por las reformas educativas, los modelos pedagógicos en auge y las corrientes políticas dominantes como la católico-tradicional y laico-utilitarista (MESA, 2013).

LA REPRESENTACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE EMILIA

Ella es maestra de secundaria del área de ciencias naturales. Es bachiller Normalista y Licenciada en Biología e hizo estudios de maestría en educación sexual, completó 30 años de servicio docente en el sector público. La lectura elaborada permitió identificar la estrecha relación entre el contexto sociocultural de Emilia y su quehacer como docente en ciencias tanto en la sección primaria como en secundaria.

Dimensión de historia nacional (DHN)

Emilia es hija de una familia de Cundinamarca, que migró hacia la ciudad de Bogotá a mitad del siglo XX (GRANADOS JIMÉNEZ, 2010), buscando una oportunidad de mejora económica y de estudio para las hijas, para aportar significativamente en la consolidación de una ciudadanía que respeta, reconoce, y legitima los derechos (BARRIOS, 2010; GUTIERREZ DE PINEDA, 1994).

Como docente de ciencias, la profesora Emilia enfatiza la importancia que tuvo en su vida realizar tanto esfuerzo para lograr metas profesionales, se identificó plenamente con las posturas de los personajes de las situaciones que exponían la tensión entre madre, esposa y trabajadora, puesto que es heredera de la historia colombiana de los años 50 cuando las mujeres tenían aun prohibido trabajar, participar en asuntos electorales o votar (VÉLEZ, 1995); de otra parte, la educación se había orientado principalmente a los hombres, incluso

en los años 30, y sólo hasta cuando los gobiernos de Enrique Olaya Herrera y Alfonso López Pumarejo (entre los años de 1930 y 1934) impulsan el ingreso de las mujeres a las instituciones educativas se producirán cambios en esta materia (COHEN, 1997). Por lo anterior, que una mujer estudiara, no era una acción bien recibida socialmente puesto que ponía en duda la educación recibida por parte de la familia. (Colombia vivió un proceso de construcción como Estado-nación durante el siglo XIX en el cual el lugar cultural del catolicismo fue un asunto vital que atravesó los acuerdos políticos para equilibrar los poderes entre la Iglesia y el Estado (MESA, 2013)); ello implicó un importante peso moral y social expresado en los roles sociales determinados a hombres y mujeres, para estas últimas se vio reflejado en mantener un comportamiento ideal de madre y esposa, como se enseñó a través de procesos educativos en la relación Padre-maestro; familia -Estado; casa-escuela. Al respecto la escuela tenía como función desde la época colonial la enseñanza de la moral religiosa como vía para la construcción de ciudadanos de bien (GARCÍA SÁNCHEZ, 2007), la educación de la mujer no fue un interés del Estado, esta actividad fue y sigue siendo una responsabilidad de la familia, que descansa principalmente en la imagen de madre abnegada y laboriosa (BARRIOS, 2010; GARCÍA SÁNCHEZ, 2007).

La oportunidad para los cambios sociales en materia de visibilidad de las mujeres está marcada por una serie de altibajos tal como ella lo menciona *“las mujeres querían estudiar y luego trabajar [...]; sin embargo, una trayectoria social sostenida en la mujer debe hacerse cargo del hogar, hacen responsable a la mujer de la situación social [...]”. (Emilia, Comunicación personal, 15 de diciembre 2019)*. Así se creó la idea que la sociedad desmejoraba porque estos roles socio culturales de la mujer no se mantenían, [...] *decimos que la sociedad sí ha cambiado... Pero el machismo... la discriminación de género existe... Mira, esos datos que dan ahí, es que hace cien años la mujer no podía hablar, ni mucho menos ser deportista, ni estudiar, ni leer, tenía derecho de estudiar el hombre. [...] la mujer estaba era dedicada a su labor de hogar. Entonces es una*

herencia, la diferencia tremenda entre las actividades de los hombres y las mujeres [...](Emilia, Comunicación personal, 15 de diciembre 2019).

El ingreso de las mujeres a la educación como una responsabilidad del Estado, en las mismas condiciones del hombre, fue una lucha constante desde la colonia, el argumento se sostuvo en que era ocioso mantener aislada a la mujer de actividades que mostraran su virtud y habilidad de acuerdo con su condición física (GARCÍA SÁNCHEZ, 2007), por ello, el camino de ingreso a la escuela y posteriormente a la universidad solo fue parcialmente definida por la Ley 39 de 1903, la cual determina que esta actividad se realizará conforme a directrices de la religión católica, así como la organización en cada ciudad capital de una escuela normal para hombres y otra para mujeres costeadas por el Estado (CONGRESO DE COLOMBIA, 1903).

En concordancia con lo descrito, la realidad colombiana no se caracterizó por una ejecución al pie de la letra de lo ordenado mediante esta ley orgánica para la educación nacional, como expone COHEN (1997) las mujeres en el tercer decenio del siglo XX reclaman un plan nacional para la educación femenina, toda vez que el acceso a los colegios no era fácil, de otra parte, se consideraba que debido a su posición en el campo intelectual “[...] *debería haber tres tipos de educación para las mujeres: 1) «una encaminada a preparar a la mujer para cumplir debidamente con su misión en el hogar y en la sociedad.» 2) «Otra que abarca la preparación completa de la enseñanza secundaria» y finalmente 3) [...] que le dé una enseñanza comercial suficiente para permitirle ganarse la vida con menos dificultad»* (COHEN, 1997). Lo cual se interpreta darles una opción de elevarse al nivel de los hombres.

Así que la idea sobre una sociedad desmejorada porque las mujeres dejaban su principal actividad social, es una construcción cultural producto de los sincretismos entre las prácticas de la colonización y los acuerdos que se fueron generando a lo largo de la consolidación del Estado, en los que la escuela como institución jugó papeles protagónicos como reproductores culturales (GARCÍA SÁNCHEZ, 2007). Esta carga histórica se fue configurando como una responsabilidad ineludible, como una marca del rol social que debería cumplirse

inexorablemente, al respecto Lozano (2004) afirma que si bien la conformación social incluye a mujeres y hombres, la mirada androcéntrica se manifiesta en el lenguaje, en el control del poder, en la conformación cultural de las personas a través de las prácticas en lo referido al acceso educativo, laboral, reflejado en las esferas públicas, en la división del trabajo y el indiscutible aporte hecho al progreso comunitario. Este último debido a la distribución de roles, condujo a las mujeres a que quedaran relegadas en la esfera de lo privado, donde podía cultivar características femeninas, que al ser ocultas seguramente le privaron de la posibilidad de ser reconocidas y valoradas como aportes a la comunidad de la que hicieran parte.

En este caso la feminización profesional como es el caso de la educación que se ve reflejada en las prácticas de enseñanza, dice Pérez-Bustos (2010), se trata de los modos en que se produce la configuración del género en una sociedad. Es decir que las acciones de los sujetos no son resultados desprevenidos de los mismos, todo lo contrario, son aprendidas por vía educativa, y a través de ellas se materializan como distinciones propias entre mujeres y hombres, lo cual ha privilegiado prácticas de masculinización por medio de las cuales se garantiza la réplica de estereotipos a través de los cuales se evalúa y privilegian unas acciones y valores sobre otras.

Si bien la profesora Emilia encuentra en la escuela la vía de transformación social, insiste en la importancia que tiene la familia como integrante de la triada educativa, ella dice : [...] *mira, si una familia hace que se respete los valores, y los padres les enseñan a sus hijos a respetar, estos hijos tienen un sentido de los demás. [...] el hombre es el que manda, el más fuerte ordena, [...] y los demás aguantan. Lo importante es el poder, los chicos salen con esa idea y pues hay una cantidad de falsos valores que hacen que los jóvenes creen que todo el mundo es así [...]. Entonces (lo que pasa ahora) no es porque la mujer se haya dedicado a trabajar, eso no ha construido la sociedad que tenemos (Emilia, Comunicación personal, 15 de diciembre 201).*

En definitiva, sabe que hay marcas históricas que han promovido las distinciones entre mujeres y hombres y que ellas facilitan o dificultan la

interacción social. El ingreso de la mujer al campo laboral promovió para un gran número de familias un alivio económico, que en el caso de las mujeres implicó el ingreso al sector educativo principalmente para desarrollar oficios y en segunda medida carreras universitarias (COHEN, 2001; OSEIRA, 2002), de modo que en la segunda mitad del siglo XX el dilema sobre el acceso educativo femenino había sido superado, las mujeres podían estudiar, sin embargo, debían enfrentarse a la demostración de tener las capacidades necesarias para desarrollarse en los mismos ámbitos en que se desempeña el hombre, al parecer con mayor facilidad. Aprobado el voto femenino, y alcanzada la condición de ciudadana con las implicaciones que tiene (como poder hacer uso de su patrimonio económico, de su sexualidad, de su tiempo, entre otras actividades) como el alcance de una igualdad de derechos, que suponen una condición de justicia, se inicia otra batalla, la defensa de los derechos adquiridos (LONDOÑO, 2015; LOZANO, 2004), los discursos de marginalización y exclusión pueden provenir de las mismas mujeres puesto que la distinción de clase social se sostuvo en el origen escolar, las tensiones sobre el deber ser de los colegios que educaban mujeres representaban a su vez el poder económico familiar (COHEN, 1997; MARTÍNEZ AVILA, 2012; OSEIRA, 2002).

La profesora expone parte de esta preocupación de la siguiente manera; *“Aquí se ve la situación de la mujer en la que no debe exagerar ni aspirar a ser una persona que esté en los altos cargos, en los altos lugares de la investigación, sino que se conforme con lo que tiene”* (Emilia, Comunicación personal, 15 de diciembre 2019). Para ella, estas expresiones fueron parte de sus miedos al enfrentarse con los padres al decidir estudiar y postergar el matrimonio, que como actividad social garantizaba un apoyo y cuidado por parte de un hombre distinto al padre o al hermano.

García (2007) expone que las condiciones de escolaridad de la mujer dependerían del origen social, si bien se afirmaba que no había distingo entre mujeres y hombres con respecto a su capacidad intelectual, de todas maneras hubo una variación entre unos y otros justificada en habilidades manuales femeninas por encima de las habilidades manuales masculina, adicionalmente

se consideraba que las mujeres nobles y ricas podrían ser educadas en sus casas a través de tutores, mientras que aquellas consideradas plebeyas y pobres, deberían ser educadas en conventos de monjas, o en colegios, al recordar que en estas instituciones estaban en manos del clero, y privilegiar los valores morales cristianos para que fueran mujeres laboriosas y madres de familia ejemplares.

Lo anterior significa que desde el inicio de la organización de la estructura escolar colombiana ha habido una diferenciación, que garantiza la exclusión de las mujeres de acuerdo con su origen socioeconómico, los distintos gobiernos han sido conscientes de la dificultad económica para variar estas condiciones a propósito de las instituciones de origen rural y urbana. Lo cual condujo a que las mujeres con menos posibilidades económicas se enfrentaran a condiciones en las cuales no fueron exoneradas de sus responsabilidades sociales ni mucho menos de sus cargas económicas para poder estudiar, la profesora relata su historia así: [...] *trabajaba de lunes a viernes, estudiaba sábados y domingos, el tiempo no me alcanzaba [...] En algunos hogares donde el hombre sí ayuda en los trabajos del hogar (eso es quizás un 10% de la población), hay un poco de posibilidad cuando es la mujer la que trabaja. [...] Eso pasa si el hombre está desempleado, o, sabe que puede ayudar. Entonces (si no hay quien ayude) nosotras sí tenemos que sortear esa situación solas (Emilia, Comunicación personal, 15 de diciembre 2019).*

Revisando el periodo en el que la entrevistada cursa los estudios universitarios ya existe la Convención internacional sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer la cual se instaló en el año de 1975, de otra parte la mujer colombiana ingresa a la universidad desde los años 40, sugiere que se trata de situaciones en las cuales, hay más que un derecho ganado en juego, el rol cultural asignado a la mujer es posiblemente el principal obstáculo por sortear.

Dimensión rol ecocultural de la Mujer (CER)

Como se venía diciendo los roles sociales son importantes en los procesos de socialización de las personas toda vez que permiten la configuración de la identidad, esta indica el sentido de pertenencia a un grupo, y la integración con quienes conforman esta organización social (GABALDÓN, 1999; PÉREZ-BUSTOS, 2010). La relevancia de esta conceptualización es que la inserción social no se hace a través de cualquier estereotipo, sino de aquellos que son dominantes, lo cual permite comprender por qué sigue siendo un asunto controversial por ser la vía de trasmisión educativa entre una generación y la siguiente. En el caso de Colombia la regionalización por eco-regiones es el principal elemento constitutivo de estas identidades, en las que se emiten juicios de valor negativos o positivos sobre las personas.

A este respecto la profesora a propósito de las habilidades cognitivas de las mujeres colombianas afirma lo siguiente:

En los sectores intelectuales en donde el hombre y la mujer son conscientes de la situación y de la realidad, (se ayudan mutuamente), por ejemplo, en las clases populares todavía esta situación no se reconoce, e, inclusive, el hombre es el que dice: es usted la que tiene que responder por los hijos eso no me corresponde a mí. [...] Quizás también tergiversan las posibilidades de las mujeres. Yo como docente percibí que las niñas que se consideraban de clase baja (pensaban que) lo importante era estar bonita. Porque si se veía bien, recibía la atención de sus amigos, ellas tenían en la cabeza que no podían aprender, iban al colegio porque las obligaron (Emilia, Comunicación personal, 15 de diciembre 2019).

Como expone Gabaldón (1999) los estereotipos permiten interpretar el mundo de manera sencilla y a su vez favorecen la predicción de comportamiento, lo cual ofrece a los sujetos elementos que le permiten disminuir la preocupación por un entorno desconocido en el que deberá enfrentar diversas dificultades como lo supone interactuar con desconocidos, esta conciencia social promueve

la categorización social desde las interpretaciones semióticas (GEERTZ, 2003), los entramados culturales a través de los cuales valida la favorabilidad de un grupo sobre otro. Las ideas estereotipadas de lo que ‘somos como colombianos y colombianas’ se debe en muy buena medida a la caracterización que sobre los sujetos hizo Virginia Gutiérrez de Pineda, en la que ubicó como eje de la organización social a la familia, como el ejemplo base de organización social centrado en la monogamia, representado culturalmente por el matrimonio, acto social que facilita la aceptación social de aquellos que se han ajustado a unas prácticas culturales, en las que la familia no sólo es una forma de organización jerárquica sino una estructura legal (GUTIÉRREZ DE PINEDA, 1994) y que frente a lo ya referido, permite comprender la distinción entre hijos producto del matrimonio católico-bendecido- y los hijos que no lo son.

Esta situación promovió una escala de valores en la que ser madre soltera, fue objeto de repudio, lo que condujo a una preocupación social por aquellos hijos nacidos por fuera del matrimonio católico, y que aunado a lo antes dicho sobre el acceso de la mujer a la educación permite entender la preocupación de la profesora entrevistada a propósito de la participación del padre y la madre en los procesos educativos y de consolidación de oportunidades de mejoramiento en la escala social. Solo que las construcciones de marginalización sobre el rol cultural de la mujer tienen más aristas, como lo afirma Gutiérrez de Pineda (1994) la figura de patriarcado ha estado promovida y fortalecida por la iglesia católica la cual ha impuesto desde las prácticas educativas la prevalencia de una imagen varonil, como fuerza, poder, dominio, imagen que ha recibido de la mano de la norma un impulso no menos significativo, al ser la actividad económica por excelencia el trabajo de la tierra, que requiere de actividades que exigen cuerpos fuertes, los cuales desde la colonia fueron relegados a las comunidades indígenas, y por extensión a las mujeres de familias con poco poder económico, o mujeres indígenas que perdieron a sus esposos, o padres, en las guerras.

Al quedar únicamente con los hijos menores, se convierte en autoridad familiar lo que la posiciona como cabeza de familia y en la obligación de buscar

nuevas formas de sostener económicamente a su familia. Lo que condujo en muchas ocasiones a que fuera objeto de abuso de los comerciantes, esta situación se hizo frecuente en regiones como Nariño, Boyacá, Cauca, Santander, Cundinamarca y Bogotá. Sin embargo, la jerarquía familiar no se mantuvo como matrilocal, como sucedió en Nariño, las demás regiones se caracterizaron por ser principalmente patrilocales. Lo cual frente a unas condiciones sociales que obligaron a las mujeres a quedarse solas aumentó lo que Gutiérrez de Pineda (1994) denominó *madresolterismo* (pág.50).

Esta condición fue y sigue siendo objeto de repudio social. Debido a que la economía se sostiene mayoritariamente en prácticas agrícolas, la distribución de actividades por sexo, no es precisamente muy marcada, sin embargo, siendo el modelo de familia cristiana la base, los niños replican las actividades de los padres y las niñas las de la madre, al tener el poder y autoridad el hombre, es a éste que se delega el castigo de los hijos y de las hijas, siendo más violentos los castigos de padre a hija que de madre a hijo. Sin que siga siendo en la actualidad un patrón de comportamiento mayoritario. Conviene revisar los regionalismos como otra forma de esterotipación, las migraciones internas en el país se han registrado principalmente desde las zonas rurales hacia las zonas urbanas (GRANADOS JIMÉNEZ, 2010). La regionalización es una manera de dividir un territorio, en secciones más pequeñas, las cuales se agrupan en correspondencia con unos criterios que permiten informar sobre su diversidad, en cuanto a la fragmentación cultural, étnica, social, a propósito de la fragmentación geográfica (RUEDA ENCISO; RAMÍREZ BACCA, 2014).

En lo referido al acceso educativo, la mayoría de la población admite que las oportunidades son mayores para la población urbana, que se ve reflejado en la siguiente afirmación “ *esa gente que (ingresa a la universidad) clasifica en Bogotá, es simplemente el resultado de ver que se trata de una ciudad donde hay más posibilidades estudio. Donde la gente puede dedicarse a esta actividad y hay más posibilidades y segundo, los jóvenes en un alto porcentaje tienen ese objetivo; estudiar. Mientras que en los departamentos o en las zonas (rurales) donde hay problemática con la supervivencia, pues no tienen opción de estudiar,*

porque como le digo, prima la supervivencia [...]”(Emilia, Comunicación personal, 15 de diciembre 2019).

Estas miradas hoy por hoy no afectan solo los sistemas de valores locales, también lo hacen desde los regionalismos contruidos a partir del origen de un país, elementos que van a vincular no solo el imaginario de familia, poder, representación social, sino también de capacidad cognitiva. Como dice Gabaldon hay una característica en la clasificación por estereotipos y es que las personas tienden a recordar con mayor facilidad las características que son universalizantes para clasificar un comportamiento ya sea por asignación de un valor positivo o negativo que a buscar otro tipo de explicación. Lo cual privilegia la construcción de imaginarios de marginalización sostenidos en prácticas culturales aprendidas sobre reflexiones individuales que privilegien otro tipo de reflexiones sobre el comportamiento social.

La idea sostenida en una significativa variación biológica, permite entender los argumentos de victimización que se encuentran evaluados y justificados desde un comportamiento atávico y disperso de las mujeres ya expuesto con anterioridad por viajeros y cronistas que escribieron y narraron la historia de este país conforme la entendieron lo cual aportó en la constitución de una historia local y regional no siempre favorable Luis Eduardo López de Mesa caracterizó las poblaciones colombianas usando una comprensión del comportamiento social amplia, tuvo en cuenta asuntos geográficos, geológicos, antropológicos, topográficos, climatológicos, étnicos y raciales que se caracterizó por una mirada determinista que le condujo a hacer juicios que aun a nuestros días se ven expuestos en las afirmaciones de las personas sugiriendo que solo el cruce de razas superiores sacarían al indígena de su postración cultural y fisiológica (RUEDA ENCISO; RAMÍREZ BACCA, 2014). Si se considera la Mita de la que habla Gutiérrez de Pineda como una forma de doblegar a las familias indígenas y se compara con la afirmación anterior, es razonable la justificación que las mujeres (colombianas) tenemos otras formas de construir el mundo, que comparada con la construcción de los hombres tiene menor utilidad práctica.

Dimensión formación de profesores de ciencias naturales (DFP y EC)

En Colombia la educación para la mujer ha sido un punto en la agenda política desde la colonia, si bien el derecho es reconocido con la conformación del Estado-nación, las investigaciones en esta materia indican que no solo se ha tratado de un asunto de oportunidad, de por sí es reconocido por Emilia de la siguiente forma:

[...] yo tuve el privilegio de estudiar en la normal de noche, cuando quise entrar a la universidad el tema fue económico, no tenía para pagar la carrera en biología, era más fácil entrar a la licenciatura. Pues quería ser bióloga marina y los costos de la carrera en la U Tadeo, la familia no tenía como pagar. Entonces decidí ser maestra porque provengo de una familia de licenciados, entonces, no había medios económicos, éramos muchas mujeres (hermanas) y sólo mi papá. Así que teníamos que trabajar para ayudar a sostener la casa, esa fue la principal razón. (Emilia, Comunicación personal, 15 de diciembre 2019).

Como lo cita BONILLA (1992) para los años 70 del siglo XX la fuerza laboral de Colombia registra un crecimiento de la presencia femenina proveniente de las regiones rurales y de los estratos socioeconómicos menos favorecidos, en los cuales la cabeza de familia es regularmente una mujer (GUTIERREZ DE PINEDA, 1994), quien asume la carga económica y al enfrentar las vicisitudes de ser mujer, con hijos algunas veces, sin esposo en otros momentos, tuvo que someterse a condiciones laborales indignas, en las que no sólo se desconoció el pago respectivo sino que adicionalmente se vio enfrentada a distribuir su tiempo entre madre y trabajadora.

Con familias constituidas por numerosos miembros, los padres no latifundistas no tenían los medios económicos suficientes para otorgar la educación a sus hijos, en cuyo caso se privilegiaba el estudio de los hombres sobre el estudio de las mujeres (GARCÍA SÁNCHEZ, 2007) estas condiciones sociales en mitad del siglo XX se vieron agudizadas para las mujeres que luego de los resultados del movimiento feminista de los años 50 a través del cual no sólo se otorgó el derecho al voto, sino que adicionalmente se cristalizó la

oportunidad de participar del sector político y laboral, en condiciones más desfavorables que los hombres (BONILLA, 1992), produjo que todas aquellas que querían ingresar a la universidad no pudieron hacerlo a cualquier carrera, si no tenían los medios económicos debían trabajar, y al ir incursionando sobre todo en el sector informal para poder obtener unos ingresos favorables debieron aumentar el tiempo de dedicación laboral puesto que no se veía ninguna posibilidad de división del trabajo en el hogar.

Si bien debe destacarse nuevamente que la incursión en el campo educativo de la mujer se debió fundamentalmente a la expansión de los sistemas educativos (BONILLA, 1992; COHEN, 2001) estos se debieron principalmente a cambios sociopolíticos y no a políticas educativas específicas. Lo cual indica que en el caso que nos ocupa, la formación de profesores y profesoras en general y de ciencias en particular, también tienen su propia historia. Para el siglo XIX el maestro es considerado un rol social de importancia y en el caso del desplazamiento del poder educativo de la familia a la escuela, GARCÍA (2007) expone que se trató no sólo de un ejercicio de transmisión de saberes, también se trató de una extensión de poderes, el maestro tutor de la familia que podía pagar, se convirtió en el principal opositor del maestro que era vinculado a la educación pública, esto condujo a que fuera el padre el que escogía al maestro esta condición otorgó un lugar de privilegio social al maestro, lo cual produjo que se presentaran desmanes de autoridad, hasta cuando se reguló normativamente esta acción.

¿Quién debe educar? Si la educación es un derecho universal, ¿qué hijo o hija de la Nueva Granada debería ser exonerado de este privilegio? Esta nueva condición supuso para el Estado-Nación un reto, así, Simón Rodríguez va a proponer algunos aspectos que ubican a los oficios y a los maestros artesanos en un lugar visible que socialmente no tenían, los niños podían aprender las primeras letras como se registra para otros modelos educativos europeos, a partir de los 7 años. Y esta actividad ¿qué tiene que ver con la formación del profesorado de ciencias? Es el origen del valor otorgado al conocimiento práctico, y a la manera como se fue configurando la profesión docente en el país.

El rol cultural de la mujer se traslada por vía educativa en el aula de ciencias, a este respecto CHASSOT (2015) afirma que las ciencias son predominantemente masculinas entre otros aspectos porque es a ellos a quienes se les otorgó todo reconocimiento, por eso es aún difícil de aceptar el aporte femenino, además como se ha expuesto los roles culturales de la mujer se corresponde con prácticas socialmente admitidas en las que en tradiciones culturales heredadas por procesos de colonización, las mujeres son subalternas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

García (2004) sostiene que la desigualdad está relacionada con la exclusión y ésta con las diferencias sociales; por lo anterior se pone el acento en el poder atribuido a las ciencias y a quienes tienen el privilegio de acceder a ellas, toda vez que con ello la selección y acceso a programas de ciencias básicas por parte de las mujeres se encuentra un vínculo estrecho en la tendencia a caracterizar las carreras desde una mirada de feminización de las mismas (AIKENHEAD, 2006) tal como lo expresó la profesora, quien queriendo ser bióloga marina, terminó cursando una licenciatura en biología porque era económicamente asequible a sus posibilidades económicas, esta situación, tuvo una repercusión diferente en la familia quien la impulsó a trabajar en un escenario privilegiado particularmente para los hombres. Seguir considerando que el campo de formación en ciencias es acrítico, ahistórico y libre de sesgo (VEGA; CUVI, 2000) es cerrar los ojos a una realidad y a la vez a una oportunidad de cambio frente al rol docente con respecto a la construcción de identidades de mayor inclusión y reconocimiento social que facilite cerrar la brecha de la feminización profesional.

BIBLIOGRAFÍA

AIKENHEAD, G. Science and Technology education from different cultural perspective. The **12th Symposium of the International Organization for Science**.1-10.2006. Penang, Malaysia.

ARENDDT, H.; CRUZ, M.; NOVALES, R. G. **La condición humana** (Vol. 306). Barcelona: Paidós.1993.

ATWATER, M. M.; RUSSELL, M.; BUTLER, M. B. Introduction: Culture, Equity, and Social Justice for Science Teacher Educators. En M. M. twater, M. Russell, & M. B. Butler, *Multicultural Science Education. Preparing Teachers for Equity and Social Justice*. 2014. Springer.

AYTAÇ, T. The Effect of Gender on Mobbing Experienced by Teachers at School: A Meta-Analysis Study. **International Journal of Progressive Education**, 15(6), 83-101. 2019. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237195.pdf>
BARRIOS, MARTHA MILENA. Apuntes sobre familia, comunicación y cambio social. Reflexiones en torno a la obra de Virginia Gutiérrez de Pineda y Gino Germani. Folios Facultad de Comunicaciones Universidad de Antioquia, 163-179.2010.

BRITO, Nadenka Beatriz Melo. Contribuciones desde la interculturalidad a la educación de los pueblos originarios en Colombia: un ejemplo para la cultura Wayuu/Contributions from intercultural diversity to education of indigenous.. **Cadernos CIMEAC**, v. 7, n. 1, p. 60-76, 2017.

BONILLA, E. La mujer colombiana en la universidad y en el mundo del trabajo. Boletín proyecto Principal de Educación para Latinoamérica y el Caribe, 29, 44-69.1992.

BUSTOS, E., H. **Concepciones de territorio de docentes universitarios formadores de profesionales de las ciencias de la tierra (PCT): estudio comparado en dos universidades públicas ubicadas en contextos culturalmente diferenciados**. Tesis doctoral, Colombia: Doctorado Interinstitucional en educación, sede Universidad Francisco José de Caldas.2017.

COHEN, L. El bachillerato y las mujeres en Colombia: Acción y reacción. **Revista Colombiana de Educación**, 35.1997. <https://doi.org/10.17227/01203916.5419>
COHEN, L. Colombianas en la Vanguardia (Universidad de Antioquia). Universidad de Antioquia.2001.

Congreso de Colombia. LEY 39 DE 1903. DIARIO OFICIAL. https://www.google.com/search?q=LEY+39+DE+1903&rlz=1C1CHBD_esCO83

7CO837&oq=LEY++39+DE+1903&aqs=chrome..69i57.12427j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#

COTE BALLESTEROS, D. A. Ciudad y educación: Persistencias, transformaciones y correspondencias de un vínculo inmanente. **Praxis & Saber**, 9(20).2018. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8300>

CHASSOT, A. I. **A Ciência é masculina? É, sim senhora!...** (Séptima edición ed.). Sao Leopoldo, Brasil: Editora Unisinos.2015.

DAZA, S.; PÉREZ B., T. Contando Mujeres. Una Reflexión sobre los indicadores de género y ciencia en Colombia. **Antropología Social**, 29-51.2008.

DEL VALLE, S.; PESA, M Y RUIZ, C. El estudio de las representaciones – perspectivas para la Investigación Básica en Educación en Ciencias. **Revista Brasileira de Investigaç o em Educação em Ci ncias**, 2 (3), 84-96.2002.

DOS ANJOS, Cleriston Izidro; OLIVEIRA, Djenane Martins; GOBBI, Marcia Aparecida. Políticas de educação infantil e relaç es de género: implicaç es para a formação docente na perspectiva da diversidade e da diferenç a/Child education policies and gender relations. **Cadernos CIMEAC**, v. 9, n. 1, p. 34-54, 2019.

FLORES ESP NOLA, A. La historia no contada de las mujeres en la ciencia= The untold story of women in science. **Presencia Universitaria**, 6(11), 48-59. 2018.

GABALDÓN, B. G. Los estereotipos como factor de socialización en el género. **Comunicar**, 12, 79-88.1999

GARCÍA-CANCLINI, N. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la Interculturalidad. Buenos Aires: Gedisa.2004

GARCÍA SÁNCHEZ, BARBARA YADIRA. **De la Educación Doméstica a la Educación Pública en Colombia: Transiciones de la Colonia a la República** (Universidad Distrital Francisco José de Caldas).2007. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas** (A. Bixio, Trad.; 1ra ed.). Madrid: Gedisa, 2003.

GRANADOS JIMÉNEZ, J. **LAS MIGRACIONES INTERNAS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO EN COLOMBIA: Una aproximación desde algunos estudios no clasificados como migración interna de los últimos 30 años.2010**. [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/eambientales/tesis27.pdf>

GUTIERREZ DE PINEDA, V. **Estructura y tipología de la familia americana de intensa aculturación. En Familia y Cultura en Colombia** (3 ra, p. 528). Editorial Universidad de Antioquia. 1994.

LOO, M., OLMOS, A Y GRANADOS, A. Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. **Enferm IMSS**, 11(2), 63-69. 2003.

LONDOÑO, R. T. L. **La participación de la mujer en la política colombiana entre las acciones afirmativas y la ley 1475 de 2011. 2015.** [Tesis, Católica de Colombia].

LOZANO, P. B. La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía. Algunas actividades en la formación del profesorado.: Vol. Memorias Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (1ra ed.). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2004. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8688>

MARTÍNEZ AVILA, J. A. Presencia de la Mujer en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: Caso de la Escuela de Ingeniería de Minas de Sogamoso, 1986–1995. **Educación y Ciencia**, 15. 2012.

MEJÍA OCHOA, W. Colombia y las migraciones internacionales: Evolución reciente y panorama actual a partir de las cifras. REMHU: **Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana**, 20(39), 185-210. 2012.

MELO-BECERRA, L. A.; RAMOS-FORERO, J. E.; HERNÁNDEZ-SANTAMARÍA, P. O. La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. **Revista Desarrollo y sociedad**, (78), 59-111. 2017. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1691/169149895003/html/index.html>

MESA, L. J. O. La Iglesia católica y la formación del Estado-nación en América Latina en el siglo XIX. El caso colombiano. **Almanack**, (6), 5-25. 2013.

MOLINA, A. El “otro” en la constitución de identidades culturales. En C. Piedrahita y E. Paredes (Eds.), **Cultura política, identidades y nueva ciudadanía**, 2, 139-169. 2005.

MOLINA, A.; MOSQUERA, C.; J., UTGES, G.; R., MOJICA, L.; CIFUENTES, M. C.; REYES, J., D.; MARTÍNEZ, C. A.; PEDREROS, R., I. **Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias.** Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá. 2014.

OSEIRA, R. L. La universidad femenina, las ideologías de género y el acceso de las colombianas a la educación superior 1940-1958. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, 4, 24. 2002.

PARDHAN, A.; PELLETIER, J. Pakistani Pre-Primary Teachers' Perceptions and Practices Related to Gender in Young Children. **International Journal of Early Years Education**, 25(1), 51-71.2017.

PÉREZ-BUSTOS, TANIA. La feminización cultural de las prácticas educativas: Etnografías de la popularización de la ciencia y de la tecnología en dos países del Sur. 2010, 6, 159-191.2010.

RODRIGO, M.; RODRÍGUEZ, A.; MARRERO, J. Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor S.A. Madrid. España.1993.

RIEGLE-CRUMB, C.; MOORE, C. The gender gap in high school physics: Considering the context of local communities. **Social Science Quarterly**, 95(1), 253-268.2014. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12022>

RUEDA ENCISO, J. E., & RAMÍREZ BACCA, R. Historiografía de la regionalización en Colombia: Una mirada institucional e interdisciplinar, 1902-1987. **HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local**, 6(11), 13-67.2014.

SANABRIA ROJAS, Q. A. Rol de la mujer en la ciencia, su enseñanza en Colombia y diversidad cultural: aproximación desde la historia nacional. **Énfasis**, 20, 175-198.2018.

VAILLANT, D.; RODRÍGUEZ, E. **Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación**. Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas, 136-154.2018.

VEGA, S.; CUVI, M. Y. **Género y Ciencia. Los claroscuros de la investigación científica en Ecuador**. Quito-Ecuador: Abya-Yala.2000.

VÉLEZ, B. Notas Sociológicas sobre el pasado de las mujeres en Colombia. **Estudios Sociológicos**, 851-879.1993.

ZULETA, Mara Karidy Polanco; LOZANO, María Elza Carrasco; TORRES, Raquel Güereca. Reflexiones para una educación decolonial y feminista: un asunto inaplazable. **Cadernos CIMEAC**, 2021, vol. 11, no 1, p. 32-49.

Receibo em: 11/11/2021
Aprovado em: 04/12/2021