

UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

**SEXO, GÉNERO Y PEDAGOGÍA**  
**ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**  
**EN CICLO IV DEL COLEGIO JUAN REY IED, SAN CRISTOBAL SUR,**  
**BOGOTÁ**

Flor Marina Mora Cañas

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Posgrados de Ciencias Humanas  
Maestría en Estudios de Género  
Bogotá \_ Colombia

2017

**SEXO, GÉNERO Y PEDAGOGÍA**  
**ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**  
**EN CICLO IV DEL COLEGIO JUAN REY IED, SAN CRISTOBAL SUR,**  
**BOGOTÁ**

Flor Marina Mora Cañas

Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:  
**Magister en Estudios de Género**

Directora  
Rosa Inés Curiel Pichardo

Línea de investigación  
Biopolíticas y sexualidades

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Posgrados de Ciencias Humanas  
Maestría en Estudios de Género  
Bogotá \_ Colombia

2017

## DEDICATORIA

Has venido  
Me has mirado a los ojos  
Sonriendo has dicho mi nombre

Tú sabes bien lo que tengo  
En mi barca no hay oro ni plata  
Tan solo redes y mi trabajo

Tú necesitas mis manos  
Mi cansancio que a otros descansa  
Amor que quiera seguir amando  
Junto a ti, siempre será.

Para ti madre, para ti hija, para ti hijo  
Para todas, para mí.

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero expresar la más enorme y sincera gratitud a mi asesora de tesis Ochy Curiel por su dirección, descubrí en sus actos el sentido político de la existencia. Su calidez, su rigurosidad y dedicación para leerme y hacerme las respectivas observaciones, fueron mi guía en un continuo ejercicio de formación, reflexión y acción.

Gracias al grupo estudiantil del colegio Juan Rey IED y en especial el colectivo de las niñas por ser el motivo de este proceso, en adelante una razón más fuerte en mi vida. Y al grupo docente por la disposición para aportar al desarrollo de esta investigación.

Gracias a Eliana, Carolina y Daniel por brindarme tranquilidad en la dificultad.

Gracias al grupo docente Luz Gabriela Arango, Mara Viveros Vigoya, Camila Esguerra Muelle, Isabel Agatón Santander, Alejandra Quintana, Yolanda Puyana, Angélica Bernal, Dora Isabel Díaz, María Reyero, Mai Marques, Franklin Gil Hernández, por ser como son; Me robo un poquito de ustedes, y lo llevo en la mente y el corazón.

Gracias a mi familia por sus silencios, atenciones y paciencia con mis ausencias en los momentos de compartir.

Gracias Miguel Ángel, tu apoyo y los recuerdos que conservo me sujetaron y aportaron en este camino de aprendizajes.

## RESUMEN

Esta investigación se desarrolla en el campo educativo, tiene como objetivos identificar y analizar las formas de producción y reproducción del sistema de sexo-género subyacente a las prácticas pedagógicas de: la participación, el seguimiento-control, la evaluación y el descanso en los escenarios del patio y el aula escolar en ciclo IV, del colegio Juan Rey IED, Bogotá. Se trata de un análisis que aborda las situaciones y condiciones que se derivan de la normalización de los cuerpos sexuados, por tanto, los discursos y las prácticas que hacen posible esa normalización, así como su estilización en contexto. Es una investigación cualitativa inscrita en una perspectiva feminista, cuyo punto de partida es la comprensión del sexo y el género como organizadores de la vida social. A través de las técnicas de entrevista semiestructurada, observación participante y revisión documental se capta el conjunto de las prácticas y discursos a partir de los cuáles el sistema de sexo/género actúa en el ámbito escolar.

**Palabras claves:** sistema de sexo/género, práctica pedagógica, relaciones de poder, división sexual del trabajo, mujer-hombre.

## **ABSTRACT**

This research is developed in the educational field, aims to identify and analyze the forms of production and reproduction of the sex -gender system underlying the pedagogical practices of: participation, the monitoring and control, evaluation and rest in scenarios of the patio and the school classroom in cycle IV, of the Juan Rey IED School, Bogotá. It is an analysis that addresses the situations and conditions that derive from the normalization of sexed bodies, therefore, the courses and practices that make this normalization possible, as well as their stylization in context. It is a qualitative research inscribed in a feminist perspective, whose starting point is the understanding of sex and gender as organizers of social life. Through the techniques of semi-structured interview, participant observation and documentary review, the set of practices and discourses from which the sex / gender system operates in the school environment is captured.

**Keywords:** Sex / gender system, pedagogical practice, power relations, sexual division of labor, woman-man

# Contenido

<b>Resumen</b> .....	<b>IX</b>
<b>INTRODUCCION</b> .....	<b>1</b>
Las experiencias previas a esta investigación .....	2
La investigación .....	5
El marco epistemológico y el enfoque de método .....	9
Implicaciones metodológicas .....	11
Observación Participante. ....	12
Entrevista cualitativa semiestructurada. ....	13
Revisión documental del manual de convivencia.....	13,14
Organización del estudio investigativo.....	14 -16
<b>1. EL COLEGIO JUAN REY, INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL (IED)</b>	
<b>1.1</b> El Colegio Juan Rey IED (contexto geográfico, social e histórico).....	18
<b>1.2</b> La Organización Interna del Ciclo IV .....	20
<b>1.3</b> De la Política Pública sobre la Equidad de Género en la institución educativa.....	<b>26</b>
<b>2. DE LAS MUJERES Y LA CATEGORIA DE GÉNERO</b>	
<b>2.1</b> Asignación social a las mujeres (al tiempo y lugar).....	42
<b>2.2</b> De la categoría de género.....	46
<b>2.3</b> Sobre el Sistema de Sexo-Género.....	51
<b>3. DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS A LA TEORÍA DE LA LIBERACIÓN</b>	
<b>3.1</b> Sobre las Prácticas Pedagógicas .....	59
<b>3.2</b> Sobre la Pedagogía de la Liberación.....	67
<b>4. SISTEMA DE SEXO-GÉNERO SUBYACENTE A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS</b> .....	<b>72</b>
4.1 Mujeres y hombres: construcción mitológica subyacente en la práctica pedagógica .....	73
4.2 Formación en códigos morales (la feminidad- la masculinidad) .....	83

4.3	Concepciones de la mujer y el hombre en el grupo estudiantil.....	87
4.3.1	Clasificación de las mujeres estudiantes por los compañeros .....	92
4.3.2	Clasificación de los hombres estudiantes por las compañeras .....	92

## **5. DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO SUBYACENTE A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....96**

5.1	Aproximaciones generales del grupo docente a la práctica pedagógica del grupo Docente.....	97
5.2	Distribución espacial y escalas relacionales en el descanso escolar .....	103
5.2.1	Lugar 1: Las escaleras.....	104
5.2.2	Lugar 2: la tienda escolar.....	106
5.2.3	Lugar 3: Borde Noroccidental del Patio.....	107
5.2.4	Lugar 4: Patio Rojo.....	109
5.2.5	Lugar 5: Patio Gris pequeño.....	110
5.2.6	Lugar 6: Cancha de baloncesto.....	111

## **6. RELACIONES DE PODER: MECANISMOS SOCIALES DE SUPREMACÍA E IMBRICACIÓN DE VIOLENCIAS CONFIGURADAS EN EL QUEHACER PEDAGÓGICO.....125**

6.1	Cuando los cuerpos vestidos de “niñas” y “niños” hablan.....	126
6.2	¡Este “yo” que me pertenece, no es mio! .....	129
6.3	Las chicas estamos como más en reto .....	134
6.4	Mi espacio, mi derecho, mi discurso.....	138
6.5	Lo que se dice, lo que se asimila y lo que se calla .....	141
6.5.1	Cuerpo y estética.....	143
6.5.2	¿Amabilidad = coqueteo?.....	143
6.5.3	Derechos de unos, no de todas.....	144
6.5.4	Diferentes e iguales.....	145

## **7. OTROS CAMINOS EN EL QUEHACER EDUCATIVO.....148**

7.1	Lo que no pueden ser las prácticas pedagógicas.....	149
7.2	Experiencia pedagógica que nace del proceso investigativo .....	151
7.3	Propuesta de componentes Pedagógicos para la Equidad de Género y los	

Derechos Humanos en el contexto escolar.....155

7.4 ¡Un viva! por las y los estudiantes que.....156

**CONCLUSIONES.....157**

**ANEXOS..... 163**

**BIBLIOGRAFIA.....1636**

## INTRODUCCION

El campo educativo, en tanto supone un campo social de acción que involucra la enseñanza y el aprendizaje, nos revela el modo en que confluyen relaciones diferenciadas, en el que se producen y reproducen distintas formas de pensar y de actuar (Bourdieu, 1997). En este campo tiene lugar la convergencia de diferentes agentes sociales, algunos de ellos con posiciones de “privilegio” como el cuerpo docente y otros con posiciones subalternas como el grupo de estudiantes<sup>1</sup>. Dada esta asimetría de las relaciones sociales en el campo educativo que unas veces se expresa con violencia simbólica, y otras veces con relaciones de mando y obediencia, la construcción de quienes participan en los procesos pedagógicos requiere que el análisis diferencie el modo en que se ejerce esa participación. El silencio, la obediencia, la cotidianidad de las prácticas institucionales, la empatía o antipatía de las/los estudiantes o profesores(as) frente a ellas, la inconformidad expresada con timidez o con desmesura, convierten el contexto escolar en un campo social que precisa de análisis.

De acuerdo con esta concepción sociológica del campo educativo, es necesario tener en cuenta que en éste se presentan un conjunto de situaciones que exige una voluntad de esclarecimiento sobre lo visible y lo invisible, entre los poderes y las resistencias, entre la temporalidad y la espacialidad de los procesos que giran en torno al campo pedagógico. Esta mirada que diferencia lo que constituye al fenómeno, permite a la vez, puntualizar los modos a partir de los cuales el sistema de sexo-género actúa. En este sentido, se trata de que el análisis aborde las situaciones y condiciones que se derivan de la normalización de los cuerpos sexuados, por tanto, los discursos y las prácticas que hacen posible esa normalización, así como su estilización en contexto.

---

<sup>1</sup> Aunque la relación predominante de privilegios y subalternidad se encuentra entre los estamentos de docentes y estudiantes subyacentes a las prácticas pedagógicas, estas promueven otras formas de clasificación en las relaciones sociales al interior de los mismos, de las cuales me referiré en el capítulo IV.

Ahora bien, tanto el análisis crítico de la constitución sociológica del campo educativo como la identificación del sistema de sexo-género en ese campo, tienen en el marco de esta investigación, una delimitación espacio-temporal de su objeto.

Las prácticas pedagógicas, que involucran tanto a las(os) docentes como a las(os) estudiantes de ciclo IV de la Institución Educativa Juan Rey, me permitieron entrar en diálogo con los agentes de la cotidianidad pedagógica y, de este modo, entrar en contacto con la realidad específica de los mismos. Explicar el contexto de las relaciones sociales que se suscitan, evaluar la experiencia docente, hallar elementos formativos y vitales para la construcción del grupo estudiantil en el aula y en el patio escolar, es a la vez una experiencia de auto-reflexividad que contribuye, tanto al conocimiento académico que busca encontrar la particularidad de la realidad social, como los procesos auto-evaluativos-formativos e integrales de las instituciones educativas.

### **Las experiencias previas a esta investigación**

Mi interés sobre el análisis en el campo educativo tiene como antecedente varias experiencias en calidad de docente y estudiante. A partir de los estudios feministas y de género son muchos los interrogantes que me han surgido sobre las relaciones que confluyen en el contexto escolar y antes de entrar en tal reflexión, compartiré algunas de ellas.

La primera experiencia sucedió en una clase de biología cuando yo era estudiante de secundaria. Una compañera le preguntó a la profesora si era posible tener relaciones sexuales cuando la mujer menstruaba, a lo que respondió la profesora disgustada y con gritos “¡uy! niña, ¡cómo se le ocurre, qué pena, eso sería mugriento, eso ni se pregunta, por supuesto que no!”. A esa respuesta le siguió un temible y escandaloso silencio estudiantil. La segunda experiencia remite a mi larga trayectoria como profesora, pues he conocido los proyectos de vida de las y los estudiantes a través de sus relatos. En muchos de ellos se expresan constantemente realidades de dolor, de sufrimiento, de temor, de incertidumbre y de sueños por alcanzar; sin

embargo, durante más de una década he sido testiga de una realidad diferente a la que desean, pues reproducen estilos de vida contrarios a sus metas y similares a los de sus familiares. La tercera experiencia es entorno al cuerpo docente en su función de orientadoras(es) de los procesos de formación con el grupo estudiantil. Cuando se presentan situaciones académicas y de convivencia, que exigen un nivel mayor de atención al interior de la institución escolar, muchos centran la mirada en la forma de vida de las(os) estudiantes, de su personalidad y de su conformación familiar e inmediatamente, viene la acción pedagógica (citación de acudiente, llamados de atención verbal que a veces pasa a la intromisión en sus vidas). Me atrevo a decir que muchos procesos se abandonan o se dan por terminados justificándolos con comentarios tales como: “con razón”, “ya es común en ellos”, “todo es lo mismo”, “ya se sabía”, “para qué más”, “ahí está la respuesta”, “qué se les puede pedir”, “se habló con la mamá y ella no tiene incidencia sobre sus hijos”, “yo opte por hacer el registro de todo los procesos realizados en el observador del alumno, para luego no tener problemas”, “la preocupación es de nosotros”, “en la vida académica no es que rinda mucho, pero la vida social si la tiene clara la niña”. “Las diferencias entre padres hacen que los chinos anden manga por hombro., Qué hace uno frente a eso. Ahí si nada que hacer, uno hace lo que puede ¿cierto?”<sup>2</sup>.

Por último, la cuarta experiencia es la de nuestra estudiante de grado 9º; ella siente atracción y amor por otra compañera de curso a quien se lo expresó. Un joven del aula desde que se dio cuenta se burla de ella todo el tiempo (situación que no la conocía ningún docente), un día en descanso escolar no aguanta más la burla y le responde con “un empujón y groserías”. Luego el profesor de disciplina la lleva a coordinación por ser agresiva. El coordinador inmediatamente conoce el asunto la remite a orientación, allí escuchan a los dos estudiantes. Al finalizar la reunión, juntos firman compromisos en acta de procesos de orientación sobre la base del respeto y ningún tipo de trato ofensivo entre sí a partir de ese momento. A la salida del colegio cada uno se dirige a su respectiva casa con el infortunio de que son vecinos. El joven continuó con la burla y les dice a todas las personas que se encuentra en el barrio que ella es lesbiana. Debido a eso, el tío, una persona muy querida por la estudiante, le dijo que era su mayor decepción, le prohibió que hablara con la novia (la novia del tío) y la golpeó.

---

<sup>2</sup> Comentarios de varias y varios docentes recogidos en el proceso de recolección de información etnográfica.

La Ley 115 General de Educación (Colombia, 1994) expide que: “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 deberes” (p.5). Sin embargo, en el marco de esta investigación se observa que las experiencias mencionadas, entre otras, son muy frecuentes cada día en la vida escolar, y es por ello que todo lo anterior, me llevó a cuestionar el quehacer pedagógico.

Así es que no solo son las arbitrariedades expresadas por el grupo estudiantil, ni las respuestas del grupo docente en las experiencias que narré, sino encontrar que, en particular, era algo que sucedía con las que socialmente son construidas como mujeres.

Me adentré en el camino de comprender desde la realidad pedagógica las notables palabras de Gayle Rubín “lo que es más importante, el análisis de las causas de la opresión de las mujeres constituye la base de cualquier estimación de lo que habría para alcanzar una sociedad sin jerarquía por géneros” (1975, p.95). Eso significa cuestionar el orden relacional-pedagógico en el espacio escolar, evidenciar la desigualdad en términos de derechos humanos, desarticular las escalas relacionales, desvirtuar los mitos de dominación y generar prácticas político-pedagógicas de equidad, entre otros.

Me pregunté entonces: ¿cuáles son las formas de vida social que se construyen en el contexto escolar? ¿Quiénes somos las y los docentes para el grupo estudiantil? ¿Representa algún significado el ser mujer u hombre docente en el quehacer pedagógico? ¿Qué igualdades, diferencias y/o semejanzas se desarrollan en la clase y el descanso escolar y de qué forma? ¿Cómo o qué características tienen las relaciones sociales de las/los docentes para con sus estudiantes? ¿Qué tratos y discursos se suscitan entre el mismo grupo estudiantil? ¿Cuáles son las formas de participación, de seguimiento y evaluación para con el grupo estudiantil? ¿Qué significa ser estudiante mujer u hombre para el estamento docente?, ¿Qué tipo de relaciones sociales y formas de comunicación se manejan al interior de las clases y en el descanso escolar entre estudiantes?, ¿Qué ideas sobre lo masculino y lo femenino subyacen a las prácticas pedagógicas de las y los docentes? ¿Cuáles son los parámetros de exigencia por parte del grupo docente para el grupo

estudiantil en lo académico y la convivencia? ¿Qué tan significativos son los contenidos para las y los estudiantes?, entre otras preguntas que fueron las guías centrales en este proceso investigativo.

## La investigación

Durante catorce años que he trabajado en el colegio Juan Rey, he tenido la oportunidad de conocer personas distintas, algunas de ellas con posiciones de privilegio y otras en posiciones de subalternidad. Hay quienes presumen sobre su quehacer pedagógico y no cesan de elogiar su práctica personal. Otros, no dudan en señalar las falencias o inconsistencias del campo educativo, sobre todo los límites que la práctica pedagógica institucionalizada encuentra en el contexto familiar y personal de las y los estudiantes. También he sido testiga del fracaso escolar, ya sea porque el grupo estudiantil no logra cumplir con las metas académicas institucionales, razón por la que abandonan el colegio, o porque aun cuando han aprobado con éxito sus estudios no logran transformar sus vidas para llevarlas más allá de la situación que precedía al curso de esos estudios. En todo caso, generalmente muchas de las estudiantes terminan siendo “madres cabeza de familia”, para seguir siendo mujeres sumisas frente a la violencia física, verbal y psicológica de sus parejas, cuidadoras de sus demás familiares, aplazando o sepultando sus propios proyectos de vida, entre otros. Muchos estudiantes caen fácilmente en las dinámicas de la violencia, sea porque terminan siendo en algunos casos objeto del encierro carcelario, integrantes de grupos vandálicos, desempleados, desocupados, o miembros del Ejército Nacional para evadir responsabilidades de “paternidad” “entregándose”, como así lo describen algunos de ellos, por aburrimiento. En ambos casos, se trata de una juventud<sup>3</sup> que evidencia la

---

<sup>3</sup> La categoría de juventud es un producto de la concepción del Estado sobre las personas. Dicha concepción se genera a partir de una construcción histórica social de los límites y las implicaciones del ser humano en las diferentes etapas de su vida. Es decir, es una categoría que clasifican por rango etario, desarrollo psicológico y cognoscitivo a las y los sujetos; así como justificar la imposición de derechos y deberes sobre estas y estos. Luego, es una forma de generar cierta identidad social en el marco de las relaciones de poder existentes dentro de la organización generacional de la sociedad (Lemus, 1998); pues, como mencionan Erazo & Duitama “las actuales concepciones de infancia y juventud no derivan del sustrato biológico del ser humano” (2011, pág. 81). Es a partir estas categorías “que se construye el sujeto, el cual asume variados atributos debido a la escolarización y a su inserción en las dinámicas del mercado” (2011, pág. 83).

Ahora bien, si nos apegamos a las leyes colombianas, en específico a la Ley 375 de 1997 (Ley de Juventud) y la Ley 1098 de 2006 (Ley de Infancia y Adolescencia); niña o niño es aquella persona con una edad entre los 0 y los 11 años, adolescente entre los 12 y los 18 años, y joven la persona con una edad entre los 14 y 26 años. Es esta división etaria lo que garantiza la formulación de las normas y la diferenciación entre derechos y deberes de los grupos allí clasificados; así como la posibilidad de ejercer un control sobre los mismos a partir de las diversas políticas públicas. Sin embargo, como construcciones sociales, la implicación directa de estas categorías como punto de análisis queda excluida, pues no se pretende observar lo que lleva a la imposición de

marcación de roles sociales atribuidos a los cuerpos sexuados en torno al sexo, la raza, la edad, la posición social y el género. Pero que también está inmerso en situaciones de desventaja social. Lo que muchas veces les lleva a estas situaciones.

No obstante, son ellas quienes trabajan y responden por las familias todo el tiempo afectando en mayor número su vida escolar de una forma muy particular. La opinión expresada por el grupo estudiantil permanece sin reconocimiento, la pérdida del año o la reprobación de las asignaturas tiene consecuencias decisivas para su continuidad en el colegio (muchos padres y madres de familia creen que, no siendo aptas(os) para los estudios, resulta más útil ponerlas(os) a trabajar). El aumento de la deserción escolar, la desmotivación frente al estudio, las diferencias de convivencia entre grupos de estudiantes, la indisciplina como forma de expresión y de resistencia al cuerpo docente, las injusticias que surgen de la norma y del poder que enviste a docentes y directivos, todo ello ocurre en ausencia de reconocimiento de sus opiniones y realidades que es, a su vez, olvido del cuidado por las personas y sus historias. En la medida en que la institución desconoce las relaciones, el lenguaje, las ideas, las necesidades, las propuestas, de las(os) estudiantes, su propia palabra se ve silenciada y el proceso educativo se torna inexistente para la formación autónoma e integral del grupo estudiantil.

Por otra parte, y en lo que concierne a la especificidad de las estudiantes, el alto número de niñas en estado de embarazo que comprenden edades entre los 13 y 16 años se ha convertido en otras situaciones de su vida personal que les atraviesa su cotidianidad escolar, con afectaciones en los aspectos de convivencia y académicos. Algunas de ellas tienen como pareja a compañeros del mismo colegio, situación que inserta en el espacio escolar, la continuidad del vínculo amoroso y en relación con ello el ejercicio de prácticas pedagógicas de disciplina ejercidas por el estamento docente. Otras y otros han tenido que desertar del sistema escolar por causa de las obligaciones contraídas con el nacimiento de un nuevo ser humano, lo que les significa para ella/él incumplimiento de las obligaciones de igual manera que los y las demás estudiantes

---

estas, sino que se busca un análisis global de las y los estudiantes como sujetos sexuados e inmersos en una cultura determinada. Asumo esta categoría dentro de estas complejas contradicciones.

después de treinta (30) días de licencia según el manual de convivencia por un seguimiento y control consecutivo, por lo general son las niñas, quienes no logran terminar sus estudios.

En respuesta a estas situaciones, e inspirada en Gayle Rubín, me di a la tarea de indagar frente a la manera como se configuran las relaciones de poder en el espacio escolar. La categoría de sexo-género<sup>4</sup> propuesta por esta autora me permitió mostrar la manera como las relaciones sociales modelan los sexos a partir de la configuración de relaciones, por ejemplo: de separación-clasificación y cómo los sexos estructuran prácticas de dominación y jerarquización social que subyacen a dichas relaciones. De esa manera llegué a la pregunta problema ¿Cuáles son las formas de producción y reproducción del sistema de sexo/género subyacente a las prácticas pedagógicas del ciclo IV, del colegio Juan Rey IED, Bogotá? Me interese por explorar el quehacer pedagógico docente y del grupo estudiantil, los dispositivos de poder y los elementos estructurales configurados en el currículo oculto y explícito que perpetua las formas de producción y reproducción del sistema de sexo-género.

Así esta investigación consiste en identificar las formas de relaciones de poder que se dan a propósito de las prácticas pedagógicas, en los escenarios del aula, el patio escolar; del mismo modo los posibles mecanismos de producción y reproducción del sistema de sexo-género como categorías generales dentro de la vida escolar de ciclo IV. Si bien, durante el proceso de categorización surgían una serie de categorías que podría llamarse operacionales, tales como (amor, noviazgo, amistad soledad, grupo, adolescencia, convivencia, sexualidad, organización, roles...) estas solo me confirmaban que en cualquier caso cada parte sustentaba puntos de vista propios en las relaciones justificando el poder como incluso necesario para las mismas, pero no me permitía avanzar en el análisis del quehacer pedagógico del cuerpo docente en el aula y el descanso escolar, presentándose además ajenos a las categorías mencionadas, ni encontrar los elementos estructurales y los dispositivos de poder configurados a propósito de la práctica pedagógica como el objeto de estudio. De esta manera, retomando las diferentes observaciones, reuniendo la información, subrayando

---

<sup>4</sup> El sistema de sexo/género es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas. Tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo. Gayle Rubín, 1975. p.97.

la persistencia de acciones, atendiendo a los objetivos mencionados encontré que las categorías de relaciones de poder; como mecanismos de violencia y dominación, la división sexual de trabajo, y la construcción de la dicotomía mujer-hombre podrían arrojar respuestas basadas en la realidad situada y la comprensión de tantos nudos relacionales que aún no entendía en el contexto escolar y que se iban acrecentando durante mis clases en la escuela de género, con miras a un avance ético-político feminista.

Aun cuando hay a nivel global, internacional, nacional y distrital un número amplio sobre la formulación de políticas públicas para la mujer y la equidad de género que han posibilitado avances significativos en el tema de igualdad entre las personas con base en los derechos humanos, también es claro que han sido planteadas por concepciones con diversos modelos de desarrollo lo cual se tornan insuficientes para las diversas realidades. “En general, puede afirmarse que los planteamientos de políticas dirigidas hacia las mujeres han transitado desde la inicial invisibilización de sus necesidades e intereses, hasta la consideración actual de la subordinación de género como un obstáculo para el desarrollo.” Caroline Moser (1991)

De otro lado pero del mismo sobre la dignidad humana, no basta con los diseños curriculares de buenos propósitos de formación académica y de convivencia para el fortalecimiento de la interacción en las instituciones educativas que prometan “buenos ciudadanos” sino que es necesario sumarse a la lectura y aplicación real de los derechos y poner en práctica el artículo primero de la Declaración Universal de Derechos Humanos: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.” Así, es una tarea importante evidenciar las desigualdades por razones de sexo, género, orientación sexual, edad, raza que se produzcan en el campo educativo y actuar en conciencia contra toda forma de violencias, divisiones, estereotipos que reproduzcan o fortalezcan las relaciones de poder.

De esta manera, fuera de concebir el sexo como una determinación biológica que produce hombres y mujeres como seres sexuados, sexo y género son ambas construcciones sociales. Y tal como señala la

historiadora Joan Scott, “el género es un elemento constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias que distingue los sexos [...] una forma primaria de las relaciones significantes de poder” (1996:289).

La sexualidad, también la concebí, (Rich, 1980. Rubín, 1984) como una construcción social y simbólica que problematizaría -según determinadas coordenadas socio-políticas y socio-culturales- las imágenes de la feminidad, la masculinidad, el deseo, los significados de ser mujer u hombre, las prácticas sexuales., etc y en general, está atravesada por relaciones de poder.

### **El marco epistemológico y el enfoque de método**

Esta investigación es de carácter cualitativo. (Marshall y Rossman, 1999) Afirman que una investigación cualitativa es aquella “que estudia la realidad en su contexto, es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales y recurre a múltiples métodos de investigación” (2,8). Está inscrita en una perspectiva feminista porque mi punto de partida es la comprensión del género y el sexo como dos categorías que son organizadoras de la vida social (Blázquez, 2012), porque visibiliza las dinámicas cotidianas, subjetivas y contextuales para generar transformaciones en las prácticas pedagógicas que naturalizan los cuerpos sexuados y que además, reproducen un orden jerárquico de género (p. 21).

La epistemología feminista se constituye en el marco de la presente investigación por tres razones: la primera, es que comprendo el carácter subjetivo del proceso de construcción del conocimiento, sin desconocer la rigurosidad que implica. Esto significa, reconocer el lugar social desde el cual llevo a cabo esta investigación y la manera como el sexo/género subyace a las prácticas y discursos de las personas que compone la comunidad educativa de ciclo IV. Los sujetos que hacen investigación pasan por un proceso de involucramiento como lo expresa Sandra Harding, (2004) “se requiere que la persona de conocimiento se coloque en el mismo plano crítico causal que los objetos de conocimiento” (127-140). Lo anterior implica hacer reflexión constante sobre los marcos de interpretación desde los cuales se observan los fenómenos

sociales. La segunda razón, es porque analizo de manera crítica las dicotomías que se usan en el contexto escolar y que reflejan maneras de construir relaciones sociales que facilitan la dominación social (Blázquez, 2012). La tercera, es porque considero que los fenómenos sociales sólo son posibles de comprender, explorando los contextos sociales, políticos y culturales en los que tienen lugar (Ibid).

En coherencia con lo anterior, mi propósito fue dar cuenta del contexto en el que se inscribe el escenario escolar que analizo, así como visibilizar la voz del grupo estudiantil y docente, en especial de las mujeres socialmente construidas, aun cuando este no es un estudio solo de mujeres, mi búsqueda personal es que los hallazgos de esta investigación aporten a la eliminación de las prácticas de subordinación de las mujeres en particular.

Ahora bien, Blázquez (2012) señala que existen tres aproximaciones teóricas que se traducen en enfoques, pues cada una pone el acento en distintos puntos de origen de las relaciones que sitúa en desventaja a las mujeres. Estas son, la teoría del Punto de vista, el posmodernismo feminista y el empirismo feminista. Tan sólo ahondaré en la teoría del Punto de vista que se constituye en mi perspectiva teórica<sup>5</sup>.

Un punto central de este enfoque es la concepción de que el mundo se representa desde una perspectiva particular situada socialmente (Blázquez, 2012: 29). Cuestiona además los métodos que tienen como fin poner distancia entre quién conoce y lo que se conoce. En ese sentido destaca el conocimiento basado en las experiencias de las mujeres, pues sostiene que permite un Punto de vista del mundo particular.

Otro punto importante de este enfoque es que la subjetividad está condicionada tanto por la posición social e histórica y que los esfuerzos cognitivos tienen una dimensión afectiva, lo que resulta central porque de esa manera reconoce la importancia de la dimensión afectiva en el proceso de investigación. Aun cuando

---

<sup>5</sup> Para ahondar en estas perspectivas, remitirse a Blázquez. A. La teoría del Punto de vista feminista que identifica una situación social particular como epistemológicamente privilegiada; B. El posmodernismo feminista que rechaza ese privilegio epistémico y enfatiza en cambio la contingencia y la inestabilidad de la identidad social de quien conoce; C. El empirismo feminista que detecta cuando el posicionamiento genera error y constituye una fuente dañina para el avance del conocimiento, con el fin de corregir esos prejuicios 2012, Pp. 29-36.

se le ha criticado a esta teoría por el riesgo de caer en posiciones esencialistas, me interesa en particular poner de presente el carácter situado del conocimiento. (Blázquez, 2012: 32).

### **Implicaciones metodológicas**

El análisis del sistema de sexo-género subyacente a las prácticas pedagógicas se desarrolla en Ciclo IV del colegio Juan Rey, Institución Educativa Distrital, durante el año 2015. A partir de esta investigación surgen nuevas dinámicas de relación con las(os) agentes del contexto local; espontáneamente se despliega una serie de nudos sociales que visibilizarían situaciones de desigualdad, congregaría resistencias, servirían de altavoz y propiciarían discursos tanto en el grupo estudiantil como en el grupo docente. Esta novedad remite al concepto de Merleau-Ponty (2007) *de la acción encarnada dentro de la investigación cualitativa*, que afirma que el conocimiento emerge colectivamente a través del involucramiento en acciones conjuntas,<sup>6</sup> por lo que al mismo tiempo se realizaba el análisis. De manera análoga, tomo los aportes del enfoque etnográfico, porque proporciona una vía de conocimiento a la cultura como totalidad compleja que abarca creencias, costumbres, conocimientos, normas, capacidades y hábitos que la persona adquiere como miembro de la sociedad (J.S.Boyle, 1994). Al respecto, el estudio etnográfico permite la ampliación, descripción e interpretación al interior del análisis. Constatando en el campo, las palabras de las docentes de la escuela: “lo académico es personal” y lo “personal es político”. Carol Hanisch.

Dentro del mismo enfoque etnográfico acerca de las técnicas (Corbetta, 2010) explica que las técnicas de investigación “pueden remitirse a tres acciones básicas para analizar la realidad social: preguntar, observar y leer” (p. 304-320). De acuerdo con ello y la necesidad suscitada, las técnicas utilizadas fueron: la entrevista semi-estructurada, la observación participante, y la revisión documental, con un propósito: captar el conjunto de las prácticas y los discursos a partir de los cuales el sistema de sexo/género actúa en el campo educativo.

---

<sup>6</sup> En este caso, a través de las entrevistas a docentes y la observación participante en el descanso escolar.

## **Observación Participante.**

Realicé la observación participante en dos escenarios; el aula y el patio escolar, primero, retratándolos y describiéndolos; segundo, ubicando la distribución de los cuerpos sexuados en estos; tercero, registrando comportamientos y discursos de los grupos estudiantil-docente; luego, identificando las formas de relación y no relación, así mismo, descubriendo las estructuras de dominación y subordinación a nivel individual y colectivo en los micro espacios detectados dentro del aula y el descanso<sup>7</sup> escolar, (las expresiones, la organización, los intercambios, los acuerdos, entre otros).

La observación participante en el aula escolar la llevé a cabo en cuatro clases; la primera fue en clase de Biología con el curso 801, la segunda en clase de Historia con el curso 902, la tercera en clase de Matemáticas con el curso 901 y la cuarta fue la realización de un taller sobre género e identidad, dirigido por un servidor público externo al colegio, en el marco de la ley 1620, de convivencia escolar con el curso nuevamente 801.

Según (Corbetta, 2010) profesor de metodología y técnicas de investigación: “En la observación participante el investigador <baja al campo>, se adentra en el contexto social que quiere estudiar, vive como y con las personas objeto de estudio, comparte con ellos la cotidianidad, les pregunta, descubre sus preocupaciones y esperanzas... con el fin de desarrollar <desde dentro> que es la premisa de la comprensión” (p.300). Es justamente ese adentrarse al campo lo que me facilitó la conversación en el descanso con el grupo estudiantil; opinar sobre sus temas de interés, escuchar sus respuestas, comprender la distribución de sus cuerpos en el patio, detallar sus expresiones, interpretar las acciones y comentarios, y obtener la reflexión constante de la práctica docente.

---

<sup>7</sup> Con este nombre se conoce la franja horaria en la cual los/las estudiantes toman su merienda y realizan actividades lúdicas libres, que no son tan libres, en tanto por ejemplo no pueden correr, ni jugar con balones.

Respecto de las notas de la observación participante, tuve en cuenta los componentes que Corbetta expone en el texto metodología y técnicas de investigación, los cuales son: a) la descripción de los hechos, b) la interpretación del investigador y c) las interpretaciones de los sujetos estudiados.” (p. 347).

### **Entrevista cualitativa semiestructurada**

Realice entrevistas a cuatro docentes de ciclo IV, dos profesoras y dos profesores, también de manera esporádica en los descansos a diferentes estudiantes del mismo ciclo. El objetivo principal fue obtener acceso a sus puntos de vista frente a las concepciones de mujer, hombre, femenino, masculino, también sobre el debate respecto de ¿qué papel juega el género en la cotidianidad pedagógica? y ¿cómo la práctica pedagógica atraviesa la vida de las y los estudiantes? El ambiente en el que se desarrollaron fue cómodo tanto en las y los profesores como en las y los estudiantes. Corbetta (2012) considera que las preguntas pueden ser un instrumento para percibir la mirada y los sentimientos sobre el fenómeno estudiado, a través de un guión con los temas a tratar donde el entrevistador formula las preguntas de manera libre a modo de conversación lo cual concede amplia libertad tanto al entrevistador como al entrevistado y garantiza al mismo tiempo que se va a discutir los temas relevantes (p.353).

### **Revisión documental (El manual de convivencia y su orden normalizador)**

El campo educativo en tanto histórico y social, tiende además por un orden político, económico y cultural que privilegia y define a ciertos sujetos con relación a otros, generando algunas formas de dominación-sujeción en las comunidades del contexto escolar, de manera global, sectorial e institucional.

Encontré desde la observación en el quehacer educativo, a propósito de las prácticas pedagógicas y el sistema de sexo/género, como fenómenos teóricos y centrales de esta investigación, que el manual de convivencia era muy utilizado en la cotidianidad escolar para el seguimiento-control y la evaluación del grupo docente al grupo estudiantil, las acciones diarias de las/los profesores encontraban reposo y fortaleza

en el manual y tales observaciones u correcciones difícilmente eran significativas para las/los estudiantes. Por lo que me propuse leerlo y debatirlo con ellas y ellos de ciclo IV, entender sus razones y relacionarlas con la interpretación y aplicación del lado de las/los profesores.

Así pues, bajo los sentidos de la “consagración escolar” y la “autoridad legítima” la “norma” encubre una violencia pedagógica que asigna tratos desiguales y excluyentes, divisiones sexuales de trabajo, prohibiciones sexistas, e invisibilizaciones de algunas (nos) integrantes del grupo estudiantil, en donde gravosamente, son las mujeres construidas por la sociedad, las subordinadas y puestas en riesgo en tanto sus propios proyectos de vida.

Abordé el manual de convivencia que el Estado y la institución educativa establece como “el reglamento que ordena la vida del grupo estudiantil.” En efecto, fue necesario identificar ¿qué sujetos reconoce su discurso? ¿Quiénes se quedan fuera de ese reconocimiento y por qué? ¿Qué sujetos produce? ¿Qué prácticas sociales subyacen al mismo y cuáles son las relaciones que se configuran a través de su aplicación? Así, fue paso a paso sorprendente encontrar también que al interior de la institución escolar el poder es un mecanismo más de producción de estructuras basadas en la desigualdad social entre la comunidad educativa. Como Foucault bien lo dice “se desarrolla al interior de los mismos varias formas de poder<sup>8</sup>, de lo cual se puede inferir, que cada lugar posee sus modos propios.

### **Organización del estudio investigativo**

Sobre la base de las ideas expuestas este documento contiene seis capítulos:

El primer capítulo, “Una Descripción Contextual del Espacio Pedagógico” presenta tres grandes momentos; el primero, es la descripción geográfica, histórica, social del colegio Juan Rey IED, su ubicación territorial

---

<sup>8</sup> Según el historiador Michel Foucault, no se puede hablar tan solo de poder sino de formas de poder heterogéneas. Plantea que el análisis del poder se puede desarrollar “desde una concepción positiva de la tecnología política del poder”. (1976. 2) a partir de dos técnicas como lo son; la disciplina y la regulación; la primera, como mecanismo de control permanente, de “tecnología que enfoca a los individuos hasta en sus cuerpos, en sus comportamientos; se trata, a groso modo de una especie de anatomía política, de anatomo-política, una política que hace blanco en los individuos hasta anatomizarlos” (Ibim). La segunda, la regulación sobre la población: la biopolítica, es decir, el control social que se desarrolla, en tanto, el control sobre los individuos y sus cuerpos como máquinas de producción. Conferencia: las redes del poder, P.4. 1977.

dentro de la ciudad y de la unidad de planeación local como zonal. El proceso de unificación de sedes (A, B, C) y los procesos curriculares que se han desarrollado al interior de ciclo IV. El segundo, ofrece una revisión inicial en asuntos de género para contextualizar algunas desigualdades en los aspectos de escolaridad y violencias a nivel global. Por último, retomo momentos significativos del proceso histórico normativo desde los años 90s a la fecha sobre la perspectiva de género en los ámbitos internacional, nacional, distrital e institucional. Aspectos de vital importancia, en tanto, nos permite deducir que aun cuando existen procesos de movilización individual y colectiva en pro de las creación de políticas públicas para la equidad de género, en la actualidad y realidad institucional hay carencia de los mismos prestando mayor interés en resultados cuantitativos y las relaciones sociales se encuentran amarradas a perspectivas tradicionales, históricas y culturales que invisibilizan una serie de violencias y desigualdades con base en el sistema de sexo/género

El segundo capítulo, “De las mujeres y la categoría de Género” presenta a manera de restitución algunos ejemplos de la vida de las mujeres que, desde concepciones religiosas, históricas y socio-políticas dan cuenta de su lugar de subordinación. Así mismo, sustenta el marco teórico-político de la categoría de género y finalmente expone mi comprensión y posicionamiento sobre la categoría del sistema de sexo/género para su respectivo análisis.

El tercer capítulo, “De las Prácticas Pedagógicas a la Pedagogía de la Liberación,” revisa las prácticas pedagógicas como concepto incluyendo mi propuesta al respecto y enuncia la pedagogía de la liberación de Paulo Freire como propuesta para el quehacer pedagógico-educativo del contexto escolar.

El cuarto capítulo, “Mujeres y hombres: construcción mitológica subyacente en la práctica pedagógica” da cuenta de las maneras cómo se conciben y construyen a sí mismos y entre sí el grupo estudiantil y docente frente a las concepciones sociales de ser mujeres y hombres. Evidencia el nivel de importancia que tienen las mujeres y los hombres en la vida social del quehacer pedagógico y los conceptos sociales de clasificación que subyacen a las prácticas pedagógicas.

El quinto capítulo, “División sexual del trabajo subyacente a las prácticas pedagógicas,” analiza la división social del trabajo que se produce dentro de los espacios académicos del aula y el patio escolar, las características de la asignación prioritaria de los hombres a la esfera de la producción y de las mujeres a la esfera reproductiva, así como la captación de los docentes y jóvenes estudiantes de funciones con alto nivel o valor social, a través de tres momentos: el análisis de la perspectiva que tiene la comunidad educativa en relación con el trabajo docente-estudiante de mujeres y hombres, la observación y análisis del adiestramiento del género respecto a la distribución, creación, legitimización de lugares y estructuras, y la lectura de ejemplos concretos sobre esta división asignada por el cuerpo docente al grupo estudiantil según el sexo de: funciones, roles y papeles sociales.

El sexto capítulo, “Relaciones de poder: mecanismos sociales de supremacía e imbricación de violencias configuradas en el quehacer pedagógico” analiza cómo las prácticas pedagógicas son dispositivos de prácticas sociales que funcionan como máquinas simbólicas de poder y legaliza las relaciones de dominación y múltiples violencias producidas bajo el sistema de sexo/género.

El último y séptimo capítulo, “Otros caminos en el quehacer educativo” es un aparte que en primer lugar presenta una reflexión sobre el objeto de estudio las *prácticas pedagógicas*, exclusivamente sobre lo que considero finalizando esta investigación un compromiso entre los fines de la educación y la realidad estudiantil. En segundo lugar, es una propuesta de los componentes que debemos trabajar en las instituciones educativas a propósito de nuestra labor social docente y el quehacer pedagógico con perspectiva de equidad de género y los derechos humanos, basada en hechos cotidianos de la institución educativa Juan Rey IED y en tercer lugar hago una dedicación para las y los estudiantes que cuestionan, exigen y trabajan día a día por una educación justa, digna y equitativa que construye nuevas relaciones sociales forjadoras de la esperanza y el trabajo para la libertad y la paz personal, local y social.

## Capítulo I

### EL COLEGIO JUAN REY, INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL (IED)

Los propósitos de este capítulo son tres: en primer lugar, describir el contexto geográfico, social e histórico de la Institución Educativa Distrital (IED) Juan Rey como el *espacio etnográfico* de esta investigación. La estructura de su organización por sedes y la estructura curricular de Ciclo IV, precisarán elementos institucionales sobre los cuales estudie, en donde los principales agentes sociales son tanto estudiantes como docentes. En segundo lugar, mi propósito es ofrecer una revisión inicial de las políticas públicas que, en materia de «género», con algunas estadísticas nos ilustra ciertos índices de «desigualdad» entre hombres y mujeres en los aspectos de: a) la «escolaridad» y b) las «violencias». De acuerdo con Curiel (2007). “Hacer ponencia desde una posición y visión feminista es de hecho hacer un análisis -global de la realidad, pues se trata de considerar diversas relaciones generadas por diversos conflictos”. En este caso, los dos mencionados permiten apreciar las condiciones sobre las cuales se han construido subjetividades frente a lo que expresa el fenómeno social del «sistema de sexo-género» en el pensar y el hacer de las «prácticas pedagógicas». En tercer lugar, presento el contexto histórico-normativo en el que se han creado las políticas sobre equidad de género desde los años 90 hasta el día de hoy en los niveles internacional, nacional, distrital e institucional en el campo educativo.

Cabe señalar que en el caso de las relaciones de género y, más específicamente, en el estudio del sistema de sexo-género subyacentes a las prácticas pedagógicas, la contextualización tanto del espacio global y local como de las políticas públicas es de vital importancia. Como menciona Linda McDowell, “las interacciones y las normas que rigen una escala espacial o escala geográfica<sup>9</sup> no están siempre restringidos por dicha escala, sino que pueden operar en varias de ellas. Luego, la particularidad de cada área local está determinado por la convergencia de diversos factores sociales, económicos y políticos a los que está expuesta la comunidad en dicho lugar.” (2000,15-20). Las interacciones sociales que se encuentran altamente arraigadas a las costumbres, el marco social, el político y el económico poseen una incidencia en

---

<sup>9</sup> “(...) la escala geográfica es lo que define los límites y delimita las identidades, en función de las cuales se ejerce o se rechaza el control (Smith, 1993, pág. 101)” (McDowell, 2000).

cómo se entiende dentro de una comunidad en específico las cuestiones del sexo, su relación con el género, su división de otredad entre masculino y femenino y los comportamientos, frecuentemente excluyentes entre sí, que corresponden a cada una de estas dos partes de la división. La sociedad delimita y jerarquiza a través de las ubicaciones espaciales y las políticas públicas el comportamiento de las y los sujetos sexuados, dado un valor implícito, avalado por una tradición histórico-cultural, tanto a los trabajos como a las características comportamentales de estas y estos.

De este modo, la enunciación social, geográfica y política, entendido esta última para los fines de la presente investigación como la ubicación del proceso de desarrollo de las políticas de género en la escuela, representan el mejor punto de partida para este estudio, ya que permiten comprender la especificidad en la que se enmarca el mismo.

### **1.1 El Colegio Juan Rey IED (Contexto geográfico, social e histórico)**

El Colegio Juan Rey (IED) fue declarado, mediante resolución 1242 de 2002, en el marco de un proceso general de integración institucional<sup>10</sup>. Así es que fueron unificados como uno solo, los Centros Educativos Distritales (CED): Juan Rey (sede A), Ciudad de Londres (sede B) y Chiguaza (sede C). El colegio ha funcionado en «doble jornada», en los niveles de *preescolar*, *básica primaria* y *básica secundaria* hasta el año 2012, actualmente ofrece además la *media vocacional* y el jardín infantil<sup>11</sup>.

En cuanto a la dirección de la institución escolar, el *estamento directivo* se encuentra conformado por el «rector», dos «coordinadores» y dos «orientadoras»; asimismo, el *estamento administrativo* cuenta con una «secretaría académica y una auxiliar», un «secretario de rectoría» y un «almacenista». Todas estas instancias

---

<sup>10</sup> Resolución 1242 de 2002 (Julio 18), "por la cual se adopta el procedimiento para el reordenamiento institucional y la integración de establecimientos educativos oficiales del Distrito Capital, y se dictan otras disposiciones (...)". Este fragmento de la resolución nos permite interpretar las bases del análisis como situadas en un contexto de reforma institucional que podría, eventualmente, modificar el sentido del proceso educativo.

<sup>11</sup> Se trata de un contexto escolar lo suficientemente amplio, Por supuesto, mi investigación se limitará al análisis del sistema sexo-género subyacente a las prácticas pedagógicas al interior del ciclo IV, en donde culmina el nivel de básica y posibilita al grupo estudiantil una formación en la educación media o en el ámbito laboral. Sea esta la oportunidad para expresar la necesidad del mismo estudio en los diferentes ciclos de escolaridad, para la articulación diferenciada y la producción de la política pública desde el colegio.

del proceso operativo, administrativo y directivo se encuentran debidamente regladas, pero, como se ve, cada una de ellas, informalmente, se caracterizan por tener una composición muy desigual en términos de «género».

El *cuerpo docente* consta de cincuenta y dos (52) personas, quienes forman procesos de educación a mil cien (1.100) estudiantes entre los 3 y los 20 años de edad, distribuidas(os) en dos jornadas escolares y en las tres sedes que he mencionado arriba.

Desde un punto de vista *geográfico*, es decir, desde el punto de vista urbanístico que señala su relación espacial con la ciudad, el colegio Juan Rey (IED), se encuentra ubicado en la localidad cuarta 4 de San Cristóbal Sur, en el cerro sur oriental de la ciudad de Bogotá. Esta localidad tiene una superficie total de 4.909,9 hectáreas, de las cuales 1.649 corresponden a suelo urbano y las restantes 3.260,9 constituyen suelo rural. De ahí que las poblaciones que habitan este espacio sean tan diversas. Esta localidad está, además, conformada por 277 barrios, organizados en cinco Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ)<sup>12</sup>. El Colegio Juan Rey hace parte de la UPZ número 51, «Los Libertadores», conformada por 60 barrios<sup>13</sup>. Según los datos oficiales, es la UPZ con menor densidad de la localidad, contando con 204 habitantes; el 85.7% de los asentamientos se encuentran clasificados entre los estratos «uno» y «dos», el 10.6% como estrato «tres» y la restante parte de la población se encuentra sin estratificar. Según la Secretaría de Salud de Bogotá D.C, “la configuración de estos datos está asociada a la *baja calidad urbanística*, particularmente en las zonas de origen informal en las que muchos barrios presentan formas de asentamiento que son bastante precarias” (Hospital San Cristóbal, 2015).

Al interior de la UPZ 51, existen cinco instituciones de educación oficial, las cuales funcionan con diez sedes, de un total de 33 colegios incluidos los del sector privado que cumplen con sus funciones educativas

---

<sup>12</sup> Las «UPZ» son áreas urbanas más pequeñas que las localidades, compuestas por un número indeterminado de barrios que presentan características comunes en el desarrollo urbanístico, así como en sus usos y actividades predominantes. Su función es servir de unidades territoriales para planificar el desarrollo urbano de manera más acertada. Información tomada de la página web de la Cámara de Comercio de Bogotá y de la Secretaría Distrital de Planeación (2016).

<sup>13</sup>[www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/Informacion\\_descargable\\_UPZ/San%20Cristobal](http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/Informacion_descargable_UPZ/San%20Cristobal).

en la localidad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015). Valga decir que, por las características geográficas y poblacionales de este espacio, la *función educativa* se ve atravesada por un conjunto de factores que, aun escapando al ámbito propiamente educativo, tienen una fuerte incidencia en cuanto al desarrollo concreto de las «prácticas pedagógicas» y así mismo a la estructuración del «sistema de sexo-género». El conjunto de las prácticas relacionales, tan poco visibles para la lógica institucional, es lo que será objeto de análisis crítico en el despliegue del ejercicio investigativo.

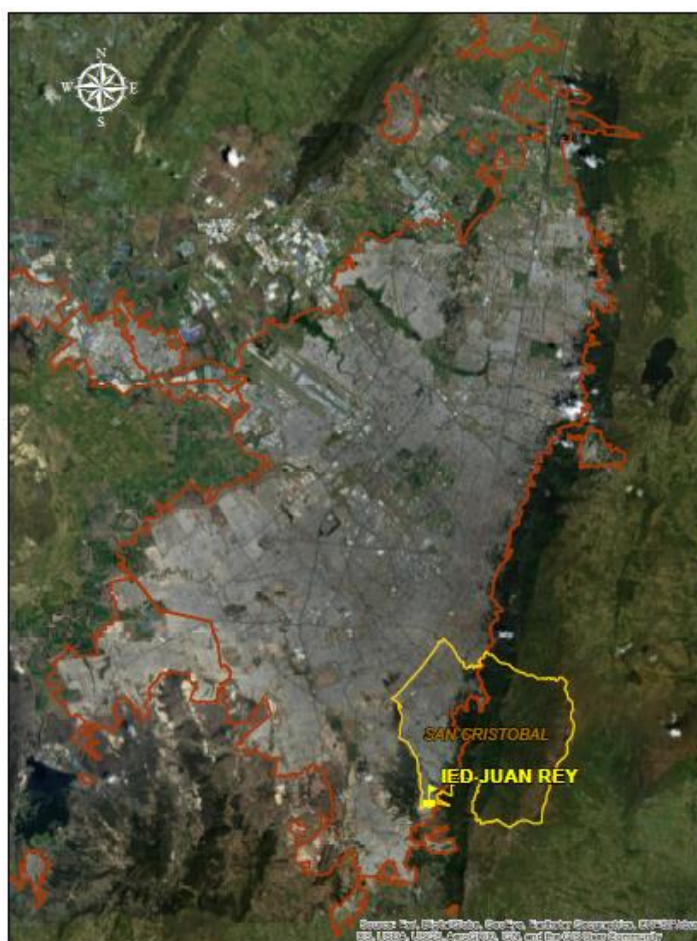


Ilustración 1. Ubicación del colegio Juan Rey IED dentro de la Localidad 4ª en la ciudad de Bogotá

## 1.2 La Organización Interna del Ciclo IV

La reorganización como ciclo IV, comprende los grados de octavo y noveno, surge en el colegio Juan Rey IED, a partir del año 2009, después de una experiencia piloto aplicada en ciclo I durante el año 2008, en el marco para el desarrollo del Plan Sectorial de Educación *Bogotá Positiva: para vivir mejor* (2008-2012).

Como resultado de una interesante construcción colectiva y, contando con la asesoría experta de la Universidad Distrital, el equipo del Centro Administrativo de Educación Local (CADEL) de San Cristóbal Sur, el trabajo del cuerpo docente que orientaba las clases en los grados de octavo y noveno (8°-9°) en unión con la coordinación del ciclo -que en aquellos años tenía a mi cargo-. Así, se dio origen a la estructura curricular» con la que se configuró formalmente el Ciclo IV al interior de la institución. “La *propuesta educativa de reorganización por ciclos* desde el plan sectorial tuvo como objetivo resignificar las relaciones entre maestros y estudiantes para centrar los intereses en el desarrollo de una base común de aprendizajes esenciales, que potenciara herramientas para la vida y orientara el desarrollo de ambientes de aprendizaje que transformaran las *prácticas pedagógicas* y rompieran con las fronteras disciplinares, encaminando todo el proceso educativo hacia el aprovechamiento del tiempo y los espacios para el logro del aprendizaje”<sup>14</sup>. Todos estos elementos me hicieron pensar que tanto la concepción institucional del “proceso educativo” como la articulación práctica del componente humano, se encuentran hoy atravesados por una complejidad que exige repensar las «prácticas pedagógicas» no ya desde el punto de vista de la institución, sino desde el punto de vista de la *recreación pedagógica*<sup>15</sup> que sobre el espacio institucional hacen las personas que le dan vida.

Ahora bien, el ciclo IV está conformado, para el período de investigación (año 2015), por 121 estudiantes de los cuales 62 son mujeres y 59 son hombres. Ellas y ellos se encuentran ubicados en tres cursos: *un grupo para el grado octavo y dos grupos para el grado noveno*. La organización del ciclo está conformada por un “coordinador” y por nueve docentes (seis profesores y tres profesoras), entre los cuales tres son directores de grupo (dos hombres y una mujer). Las edades del grupo estudiantil oscilan entre los 12 y los 17 años. Estos estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos uno y dos, de algunos barrios que se asumen como asentamientos ocupados ilegalmente. Mucha de esta población ha sido desplazada por el conflicto armado o porque no tienen posibilidades económicas para instalarse en otro lugar.

---

<sup>14</sup> Reorganización Curricular por ciclos, (2008-1012) es una propuesta pedagógica de la dirección distrital del ex alcalde Samuel Moreno la cual continuó para los grados décimos y once, institucionalizando el ciclo V. luego de ser aprobados en el colegio dichos grados durante el año 2012. El proceso tiene vigencia hasta el Plan Sectorial de Educación de la Capital 2012-2016 de la *Bogotá Humana* liderada por el ex alcalde mayor Gustavo Petro.

<sup>15</sup> Asumo la recreación pedagógica como la capacidad-oportunidad del cuerpo docente de ver, leer y comprender la realidad con la mirada de estudiante, para mediar a través del conocimiento sus vidas y lograr en ellas y ellos planteamientos de los fenómenos relacionales y posturas con sentido crítico que promuevan la transformación social con perspectiva de equidad de género.

De ahí que el análisis de la problemática en cuestión deba recurrir, necesariamente, a una *enfoque de interseccionalidad*<sup>16</sup> que nos permita ver la estructuración del «sistema de sexo-género» en las «prácticas pedagógicas» y la determinación que sobre ellas produce las desigualdades de todo tipo, de clase, de raza, de sexualidad, de sexo/género, etc.

En ciclo IV, El 60% de las familias son de conformación nuclear, el 20% son hogares con madres cabeza de familia, el 10% constituido por madre y padre separados, el 5% por otros parientes (tíos, abuelos). Por último, el número de hermanos(as) oscila entre los tres y los diez, tendencia a superar los cinco hermanos y que profundiza todavía más –dado el posicionamiento por estrato la situación de precariedad material de la población descrita. El 70% de los estudiantes tienen hermanos, el 25% tienen hermanas y el 5% son hijos únicos. Estos datos nos ayudan a deducir pautas de caracterización poblacional según sus relaciones de filiación y convivencia escolar.<sup>17</sup>

Entre los «oficios» (comprendidos como actividades económicas o de sustento) ejercidos por las madres y los padres que constituyen a estas familias se cuentan la panadería, la mecánica, la construcción, la carga de bultos, la vigilancia, la electricidad, la operación y el mantenimiento de maquinarias, la conducción y la mensajería. Por su parte, los «oficios» de las madres suelen ser la panadería, la costura, el cuidado de niños y ancianos, el aseo, la pintura artesanal, la cocina, la floristería, o los oficios generales.<sup>18</sup> Como se puede ver, la composición laboral de las familias responde a un posicionamiento socio-económico en el que difícilmente puede registrarse altos ingresos, por lo cual, son grandísimas las dificultades para el sustento de

---

<sup>16</sup> Mara Viveros (2009) sostiene que la perspectiva de interseccionalidad fue expuesta hace más de dos siglos y de acuerdo con ella su producción es histórica por lo que menciono aquí algunas personalidades que dan cuenta de tal proceso. De Gouges, 1971. Al comparar la dominación colonial con la dominación patriarcal y establecía analogías entre las mujeres y los esclavos, (sexismo-racismo). Truth, en su discurso *¿Ain't I a Woman?* 1851 quien vivió bajo la esclavitud, en el cual confronta la concepción burguesa de feminidad con su propia experiencia como mujer negra, [...] Curiel, 2007 quien expone la evidencia de la ausencia de la cuestión del racismo en los debates políticos del movimiento feminista. Lugones, 2010 invita a resistir desde la colectividad identitaria del feminismo decolonial al reconocimiento mutuo de la opresión insurgente. La interseccionalidad permite entender cómo la raza, el sexo, la sexualidad entre otros ejes de diferencia se articulan.

<sup>17</sup> Datos tomados de una encuesta aplicada a las y los estudiantes de ciclo IV el 24 de Julio de 2015

<sup>18</sup> Datos registrados a partir de la encuesta de caracterización como diagnóstico Institucional durante el año 2014.

sus necesidades básicas, entre estos con mayor afectación el nivel educativo de las familias, agregando con ello a la precariedad material una precariedad académica.<sup>19</sup>

Adicionalmente, la distribución de los oficios según la división sexual del trabajo «sistema de sexo-género» es más que evidente: generalmente los «oficios» practicados por las mujeres se encuentra ligados al ámbito doméstico, los hombres practican «oficios» más ligados a la industria y a los servicios, es decir, a ámbitos no-domésticos.

Por otra parte, caracterizando internamente el *espacio pedagógico* que es el campo de este estudio, entiendo que la formación académica del «grupo docente» es, sobre todo, en pedagogía y educación, con énfasis en las diferentes áreas del conocimiento (menos un docente quien es profesional en ingeniería industrial y que ejerce como profesor de matemáticas). El nivel socio-económico de las y los docentes oscila entre el estrato «dos» y «cuatro» y sus edades entre los 28 y los 46 años. Sus hogares son conformados por uniones heterosexuales y por familias nucleares con número de hijos de uno a tres excepto una profesora que se nombra soltera.<sup>20</sup>



Ilustración 2 Sede A Principal. Ciclos III, IV y V



Ilustración 3 Organización espacial del Ciclo IV, Grado 901 JM

Ahora bien, el «ciclo educativo» es concebido como estrategia de organización curricular que promueven la articulación entre cada uno de los miembros de la comunidad académica: “parte del sentido

<sup>19</sup> Datos tomados de una encuesta aplicada a las y los estudiantes de ciclo IV el 24 de Julio de 2015

<sup>20</sup> Información obtenida en las entrevista realizada el 17 de Noviembre de 2015 a las 9:49am – 11:00am.

que tiene la transformación pedagógica, la concepción de sujeto desde el enfoque de desarrollo humano y su relación con la pertinencia en el marco de la política educativa” (Plan Sectorial de Educación para una Bogotá Positiva. 2008-2012. p.17)<sup>21</sup>. Se puede comprender de este enunciado que el concepto de *ciclo educativo* no solamente posee un sentido funcional respecto de la institución educativa, sino que, además, posee un sentido ético-político respecto de las necesidades sociales a propósito de la formación de una ciudadanía más humana. De ahí que esta política educativa, que direcciona al grupo docente, dirija los progresos estudiantiles hacia el dominio de ciertas “herramientas para la vida”, las cuales son definidas en el marco de esta propuesta como: a) aprender a leer y escribir correctamente; b) dominar el inglés; c) aprender a usar la Internet; d) profundizar en el conocimiento de las matemáticas y de las ciencias; e) aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje; f) aprender a proteger y conservar el medio ambiente; g) reconocer y respetar los Derechos Humanos (DDHH), la democracia, la participación, la seguridad y la convivencia ciudadanas (Rodríguez, 2008). Una vez más, el contenido normativo de la propuesta basada en *ciclos educativos* refleja un doble contenido institucional que es susceptible de ser interpelado desde una perspectiva no-institucional.

Las orientaciones curriculares de «Ciclo IV» en el colegio Juan Rey IED se organizan con base en tres aspectos: en primer lugar, se ajusta a las directrices del plan sectorial que debe articular cada uno de los cinco ciclos con el enfoque de «desarrollo humano<sup>22</sup>»; en segundo lugar, se despliega con base en los acuerdos institucionales articulado al PEI (Proyecto Educativo Institucional) u «organización curricular»

---

<sup>21</sup> El Plan Sectorial *Educación de Calidad para una Bogotá Positiva* establece como prioridad garantizar a los niños, niñas y jóvenes de Bogotá las condiciones adecuadas para disfrutar del «derecho a una educación de calidad» que les sirva para el mejoramiento de la calidad de vida y que contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos (DDHH).

<sup>22</sup> El proyecto de RCC (reorganización curricular por ciclos) tiene como fundamento pedagógico el desarrollo humano centrado en el reconocimiento de los sujetos como seres integrales, con capacidades, habilidades y actitudes que deben ser desarrolladas para la construcción del proyecto de vida tanto individual como social; esto ubica la pertinencia como un principio orientador de la organización escolar para responder a las preguntas de ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿Para qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? en coherencia con los contextos socioculturales y con las características de los niños, niñas y jóvenes, en sus diferentes etapas de desarrollo. Sin embargo; dentro de este fundamento pedagógico la escuela y los procesos de enseñanza se centran, como mencionan Dora Marín y Carlos Noguera en sus trabajos “Educar es gobernar: la educación como arte de gobernar” (2012) y “Educar es gobernar”, en la idea de la competencia. Hay un énfasis en la conducción de las y los sujetos a ser capital humano que logre subsistir, ser útil y por tanto producir dentro del sistema neoliberal; así como en la producción de políticas públicas con las que se garantice de una u otra manera que las prácticas pedagógicas permitan la formación del sujeto y que este logre cierto grado de libertad al y para adquirir formas de pensar, así como lograr su autogobierno, de disciplina productora.

(recursos, tiempos, acciones pedagógicas, evaluables) y; el tercer aspecto, corresponde con la materialización del ambiente de aprendizaje, en específico, con los «encuentros de aprendizaje<sup>23</sup>». Como puede apreciarse en cada uno de estos aspectos, la integración de la propuesta pedagógica se decanta desde un nivel general hasta un nivel más particular y concreto.

Las características del «Ciclo IV», según la propuesta educativa del plan sectorial son, principalmente tres: 1) la caracterización del estudiantado como el grupo que determina las necesidades subyacentes a los aspectos «cognitivos», «socio-afectivos» y «físico-creativos» de la condición humana; 2) la intención pedagógica de formar la identidad del ciclo, la cual responde a las demandas del aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, pero también al conjunto de necesidades educativas plantadas desde la sociedad en general (lo que hace que los fines de la educación estén orientados hacia el desarrollo inicial en los estudiantes de un *proyecto de vida*); y, finalmente, 3) que los ejes de desarrollo temático son establecidos como actividades rectoras que regulan el desarrollo de las personas como sujetos y del proceso de aprendizaje en cada uno de los ciclos.

De todo lo anterior se deriva que, en lo que respecta a la especificidad del Ciclo IV en el proceso de formación, este sea concebido como una etapa de *exploración vocacional*, una etapa del proceso formativo en que las y los estudiantes deben poder formar una concepción de futuro, de desempeño en la sociedad y de realización humana. El modelo pedagógico contenido en la propuesta educativa de ciclos en el colegio Juan Rey IED es el constructivismo basado en la teoría del *aprendizaje significativo* de David Ausubel, el cual se enlaza con las áreas establecidas como obligatorias en la Ley 115 General de Educación de 1994, en su artículo 23, a saber:

- a) las ciencias naturales y la educación ambiental;
- b) las ciencias sociales, la historia, la geografía, la constitución política y la democracia;
- c) la educación artística, la educación ética y en valores humanos;

---

<sup>23</sup> “Encuentro de aprendizaje” es la forma como nombro a lo que comúnmente le llaman en el colegio la “clase”. Este encuentro es para mí un espacio relacional con formas de ser y hacer diversas, en donde las y los sujetos nos encontramos dispuestos a aprender y desaprender, para construir mundos posibles como menciona Remedios Zafra: “nuevos caminos de acción y opinión para el cambio social y político de la mujer” digo yo de las mujeres. En el texto, habitares reversibles

- d) la educación física, la recreación y los deportes;
- d) la educación religiosa;
- e) las humanidades, la lengua castellana y los idiomas extranjeros;
- f) las matemáticas, la tecnología y la informática.

De acuerdo con esta distribución de las áreas, el *Sistema de Evaluación (SIE) de Ciclo IV*, debe hacer un seguimiento del proceso educativo a través de las competencias, los desempeños y logros formulados en cada una de las áreas con los -medios establecidos al interior de la institución como los evaluables para la respectiva evaluación y seguimiento académico a saber: a) el trabajo en clase; b) el trabajo extra-clase; c) las evaluaciones escritas; d) la participación en clase. Los anteriores fueron acordados, en el marco de la semana institucional, por el cuerpo docente y el cuerpo directivo. Puede afirmarse que la organización por ciclos del proceso educativo lleva implícita una concepción sistémica del proceso.

### **1.3 La Política Pública sobre la Equidad de Género en la institución educativa**

El sistema educativo organizado por ciclos tiene la mirada puesta en el fortalecimiento de *competencias genéricas-específicas* de tipo cognitivo cuya pretensión es lograr una *calidad educativa* susceptible de ser demostrada mediante datos porcentuales. De ahí la función que cumplen las pruebas «Saber» en los grados 3°, 5°, 7°, 9° 11° y las pruebas Pisa con las que se examina el rendimiento de las/los estudiantes. Sin embargo, pienso que este modo de evaluación y seguimiento institucional deja escapar el conjunto de las relaciones cotidianas que tienen lugar en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, porque en estos procesos las y los docentes suelen jugar un papel decisivo en la transmisión de los conocimientos académicos, de los símbolos culturales, de los valores institucionales y, en general, en la construcción social. Creo entonces que cabe preguntarse si el papel del grupo docente en estos procesos dada la habitualidad de su ejercicio reproduce o no estructuras pedagógicas de la dominación, de la fragmentación social y de la desigualdad inhibiendo una cotidianidad más democrática, basada en una ética del reconocimiento y del respeto a las diferencias. No en vano, el educador Pablo Freire (1992) denunciaba

la unilateralidad del ejercicio docente como una *educación para una domesticación*, proponiendo una pedagogía basada en el *reconocimiento mutuo entre educandos y educadores*. Por supuesto, la evaluación institucional pierde por completo de vista esta problemática constitutiva o esencial de la vida escolar.

Cuando se habla del mejoramiento de la «calidad educativa» se activa un imaginario determinado sobre la «calidad de vida»; sin embargo y como es sabido, esta última no se logra sólo con la elaboración de proyectos para la educación, con garantizar un mayor acceso de la población infantil y juvenil a las instituciones educativas o con una mayor asignación de recursos para dichas instituciones. Todo ello es necesario. Sin embargo, la cotidianidad de la *actividad docente* es indispensable sobre el hecho de que, junto a todas esas medidas que hacen posible el funcionamiento de las instituciones educativas, es necesario garantizar el *derecho a la educación* como un derecho que no puede ser realizado sino más allá de su consigna puramente formal o normativa. ¿Qué quiere decir esto? Que la *igualdad de posiciones*<sup>24</sup> -más allá del acceso y demás- supone un reconocimiento, una redistribución y una participación efectiva de las/los educandos y de las/los profesores en la toma de decisiones que son colectivamente vinculantes, es decir, que afectan a la comunidad académica y, con ello, al conjunto de la vida escolar. Pienso además que la relación entre *educación y democracia* se encuentra en el centro de la problemática sobre el reconocimiento y la redistribución como valores de la *justicia social* y de la *convivencia ciudadana*; esto es tanto más importante por cuanto esa relación y esos valores tienen por contenido normativo, ético-político y cultural el concepto de la *dignidad humana* que se encuentra, a su vez, contenido en los Derechos Humanos (DDHH). De ahí que toda forma de exclusión de la diferencia -incluyendo las relaciones binarias del «sistema de sexo-género», de clase y raza, sus estructuras de poder- deben ser analizadas como un obstáculo para la

---

<sup>24</sup> François Dubet (2011) sostiene que, en la actualidad, existen dos grandes concepciones de la «Justicia»: la *igualdad de posiciones* y la *igualdad de oportunidades*. Estas dos concepciones, puestas en la práctica, busca reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades democráticas entre la «igualdad» entre los individuos y la competencia entre los intereses individuales; reducir esa tensión implica entonces reducir las «inequidades». Sin embargo, estas concepciones difieren e incluso se muestran como antagónicas; mientras la primera de ellas -la *igualdad de posiciones*- se centra en los “lugares” o posiciones que son asignadas por la estructura social a los individuos con el objetivo de reducir las desigualdades entre ellas, la segunda -que es mayoritaria-, consiste en ofrecer a todos la posibilidad de obtener cada vez mejores posiciones a partir de un principio meritocrático, por lo cual, no busca reducir la inequidad entre las distintas posiciones sino que pretende disminuir todo lo que represente -o pueda representar- discriminaciones u obstáculos para la libre competencia entre los individuos.

recreación pedagógica del espacio educativo<sup>25</sup>. Mejorar la «calidad educativa» y, por ende, la «calidad de vida», supone garantizar efectivamente (es decir, formalmente y materialmente) las libertades individuales y colectivas que reconocen a cada quien el derecho a ser libremente.

En razón de lo anterior, si tenemos en cuenta los pasos que se han dado en los asuntos de «género» y, el lugar que el tema ocupa en la *agenda pública*, no sólo captaremos los importantes avances que en su permanente lucha las mujeres activistas y formadoras del movimiento feminista han conseguido sino que, además, podremos captar las condiciones sobre las cuales una *pedagogía crítica del género*<sup>26</sup> podría contribuir, a la democratización las relaciones individuales y colectivas entre las mujeres, los hombres, las sexualidades diversas entre otros.

La Comunidad Internacional, con intervención de la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 1946, creó la «Comisión para la Condición Jurídica y Social de la Mujer»; comisión que en 1975 planteó la «Agenda del Desarrollo y la Cooperación Internacional» y proclamó el *Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer 1975/1985* (Bunch, 1991; Facio, 1991). En este último se planteó un conjunto de directrices gubernamentales relacionadas con el «Enfoque MED» para el desarrollo estratégico de las mujeres y, de igual manera, se propuso todo un itinerario de conferencias posteriores dedicadas a la evaluación del proceso.

La Primera Conferencia Mundial se realizó en México, durante el año de 1975, con tres temas a saber, la «Igualdad», el «Desarrollo» y la «Paz». La importancia crucial de este evento para las políticas públicas

---

<sup>25</sup> En 1948 los países que conformaban la Organización de Naciones Unidas aprobaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, Alba Carosio (2011) sostiene que en dicha declaración todavía es predominante la imagen de un sujeto no-universal, la imagen de una humanidad abstracta que, en el fondo, no es más que la del varón occidental y, por lo tanto, una imagen que excluye de la identidad universal de lo humano a las mujeres; desde este punto de vista, la diferencia sexual no ha sido en absoluto reconocida sino homologada bajo la «hegemonía del patriarcado».

<sup>26</sup> En este trabajo se entiende por ‘pedagogía crítica de género’ una pedagogía que ve el género como una categoría útil para la producción del cambio de las desigualdades sociales, a través de la articulación dentro de las prácticas pedagógicas las reflexiones sobre las relaciones de género. Así la escuela y la academia en general pueden fungir como mecanismos de cambio social y no de reproducción de sistemas de género que perpetúan la desigualdad, la violencia o la exclusión. La necesidad de dicha pedagogía se puede observar en los trabajos de Héctor F. Ospina & Fabio A. Ramírez “Pedagogía crítica latinoamericana y género” (2016), y de Consol Aguilar “¿Por qué es importante el género en la pedagogía crítica?” (2009).

sobre *equidad de género* radicó en que por primera vez se consideró la subordinación, la discriminación y la opresión de las mujeres -en adelante interpretada como sujeta de derecho- como un obstáculo para el desarrollo integral de las naciones. La Segunda Conferencia Mundial fue realizada en Copenhague durante el año de 1980. Esta conferencia convocó a 145 estados miembros con el fin de realizar una evaluación del Primer Plan, declarando en sus documentos que a los avances logrados había que sumar un reconocimiento a los esfuerzos de las mujeres en el ámbito laboral, así como en los servicios de salud y de educación. En la Tercera Conferencia, celebrada en Nairobi en 1985, el movimiento a favor de la igualdad entre los géneros había alcanzado un reconocimiento mundial. Entre los asistentes al evento se contaron aproximadamente 15.000 representantes de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) quienes -al interior del evento organizaron un foro, de tal modo que muchos y muchas se han referido a la Tercera Conferencia Mundial como "el nacimiento del feminismo a escala mundial" (Carosio, 2011, Carosio & Vargas, 2010; Lamus Canavate, 2007). Más aún, la ONU reconoció que la participación de la mujer no sólo era legítima sino indispensable para la implementación de las políticas públicas sobre la igualdad de oportunidades y sobre la equidad de género (Sánchez & Maldonado, 2000).

Luego de ello, en la Cuarta Conferencia Mundial celebrada en Beijing en el año de 1995, las representantes de ciento ochenta y nueve gobiernos, denunciaron la desaparición de más de diez millones de mujeres en diversos conflictos armados y el hecho de que, por determinadas condiciones culturales, en la sociedad persistía la discriminación contra las mujeres en lo que correspondía a las medidas políticas de reconocimiento y de redistribución. En este episodio se definió todo un conjunto de objetivos estratégicos y de medidas para ser adoptadas por los gobiernos, fijándose un plazo de cinco años para que, en el 2000, se hubiesen eliminado los obstáculos para el "progreso" material y cultural de las mujeres.

Sin embargo, el enfoque MED<sup>27</sup> ha definido los problemas de las mujeres en términos de las necesidades básicas de las familias -tales como la salud y la educación-, sin cuestionar la subordinación y la

---

<sup>27</sup> Clara Murguialday afirma que los enfoques señalados por Moser responden, en una u otra medida, a las tres maneras en que las instituciones del desarrollo han conceptualizado el papel de las mujeres en la sociedad, (enfoque MED) a saber: a) Las mujeres son un «sector social vulnerable», receptoras pasivas de las acciones del desarrollo e intermediarias, en tanto madres, para que sus

discriminación que ellas experimentan en la esfera reproductiva. La mano de obra de las mujeres aumenta con relación a la de los hombres entre las décadas de los años 80's y 90's en un 12%. (Véase la tabla No. 2 hecha por el Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales, 2005, p. 25). Es decir, el trabajo de las mujeres se ha multiplicado, pero no ha estado acompañado de medidas de *justicia* y de *equidad* redistributivas, por lo tanto, distintos movimientos feministas han sostenido que, dadas las circunstancias, el reconocimiento sin redistribución en materia laboral ha traído como consecuencia el hecho de que las mujeres trabajen para el desarrollo y no el desarrollo para las mujeres (Lamas, 2007; Fraser, 1997).

En materia de educación, el contexto universal ha tomado como bandera la cobertura de las mujeres en los niveles de alfabetización (educación básica y educación superior) (Bunch, 1991, Carosio, 2011). Sin embargo, los avances en la igualdad de derechos para las mujeres y los hombres han sido diferentes, pues la participación de las mujeres en la toma de decisiones colectivamente vinculantes en lo que se refiere a los proyectos educativos de sociedad no han sido significativos.

Pese a todo, las organizaciones de la sociedad civil dedicadas al trabajo social en torno a la equidad de género han desarrollado nuevas estrategias. Su itinerario ya no se trata de una intervención puramente institucional, sino que, además de ello, el trabajo social ha estado dedicado también al recuento y aprovechamiento de las experiencias adquiridas como sociedad civil auto-organizada (Perea Ozerin, 2014; Lamus Canavate, 2007; Lamas, 2006). Esto les ha permitido incidir, progresivamente, en los contenidos y en las resoluciones producidas en diversas instancias internacionales. De este modo, el concepto género ha sido usado por los movimientos feministas para señalar -inspirados en la obra filosófica y literaria de Simone de Beauvoir- el hecho de que las diferencias entre los hombres y las mujeres han sido socialmente construidas y que, de ningún modo, se derivan de un condicionamiento biológico. Cabe señalar, además, que una nueva propuesta de las luchas feministas por la equidad de género ha sido planteada desde la perspectiva del

---

hijos e hijas accedan a determinados bienes y servicios. b) Las mujeres son «agentes económicos», susceptibles de ser utilizados para aliviar la pobreza de sus hogares y dotar —mediante su trabajo no pagado— a sus familias y comunidades de los servicios colectivos que el Estado no provee. c) Las mujeres son el «polo subordinado en las relaciones desiguales de género», lo que les impide acceder en condiciones de equidad con los hombres a los recursos y el poder. 2005, p.70. Buena parte del movimiento feminista ha criticado este enfoque porque está relacionado con lógicas de desarrollo desde países del Norte.

«Género en Desarrollo» (GED), perspectiva que propone como área de análisis y operatividad las relaciones entre los géneros y, particularmente, la manera que estas relaciones se dan en detrimento de las mujeres.

Esta última perspectiva se ha convertido en Colombia, en un mecanismo a la vez teórico y político que, durante la década de los años 90's, hizo posible la creación de la «Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia» (Arteaga Morales, 2012). La creación de esta instancia tuvo el objetivo de responder a las directrices de la Convención Mundial para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) así como a otros compromisos de orden internacional. En Julio de 1995, mediante la Ley 188, se creó la Dirección Nacional para la Equidad de las Mujeres en los diferentes ministerios y entidades descentralizadas, de las cuales, muchas de ellas no funcionan actualmente. En junio de 1999, el Decreto 1182 estableció la transformación de la Dirección Nacional para la Equidad de las Mujeres en la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, instancia que tomó la figura de ser órgano rector para las políticas públicas nacionales de la mujer.

En septiembre del 2000 Colombia hizo parte de los ciento ochenta y nueve países de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, cumbre en la que, se trazaron los desafíos para el nuevo milenio y se acordó una agenda de trabajo en torno a ocho objetivos.<sup>28</sup> A partir de allí la equidad de género, entendida como igualdad entre los géneros y como autonomía de la mujer, se convirtió en un asunto obligatorio para la discusión pública colombiana.

Durante la administración nacional que se llevó a cabo durante el período 2002-2006, la «Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer» (CPEM), diseñó e implementó la “Política Afirmativa Mujeres Constructoras de Paz y Desarrollo”, política articulada en torno a siete áreas estratégicas: 1) el empleo y el desarrollo; 2) la educación y la cultura; 3) la salud sexual y reproductiva; 4) la violencia contra las mujeres;

---

<sup>28</sup> Los ocho ODM de la ONU son: 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre 2. Lograr la enseñanza primaria universal 3. Promover la igualdad entre géneros y la autonomía de la mujer 4. Reducir la mortalidad infantil 5. Mejorar la salud materna 6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente 8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

5) la participación política; 6) la mujer rural y; 7) la comunicación y el fortalecimiento institucional (Arteaga Morales, 2012). Estas siete áreas estratégicas -desde un punto de vista formal- se inscriben en el enfoque y en la práctica de los Derechos Humanos (DDHH). Sin embargo, desde un punto de vista práctico-material, aún persisten la desigualdad, la discriminación y la subordinación de las mujeres en la vida social. Se podría incluso decir que el trabajo en estas áreas ha servido más como estrategia institucional de medición para la construcción de variables de información para la CEDAW (convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer) y no tanto como estrategias de equidad social. Esta insuficiencia de la acción institucional ha hecho que el papel del movimiento social en general sea cada vez más importante en la gestión pública de los conflictos sociales relacionados con las luchas feministas por la equidad de género.

Resulta pertinente destacar que, durante todos estos procesos de formulación de políticas públicas para la equidad de género, se ha contado con un rol activo del movimiento social de mujeres, que ha realizado acciones de incidencia y de control social (CPEM, 2012, p. 9). Este papel creciente de la sociedad civil auto-organizada, permite asumir una perspectiva crítica frente a los alcances y limitaciones institucionales, al tiempo que permite comprender la necesidad de construir una ciudadanía más participativa en la gestión del conflicto social.

En Bogotá D.C., desde el año 2005, las ciudadanías cuentan con el «Plan de Igualdad de Oportunidades para la Equidad de Género», un plan que articula la política pública de la mujer y del género al proponer todo un conjunto de *acciones positivas* para la disminución de las inequidades y de las brechas de desigualdad entre los hombres y las mujeres. Esto se ha hecho pensando en posibilidades para que las mujeres avancen hacia un ejercicio más intenso de sus derechos y libertades que permita el desarrollo de sus potencialidades humanas. El plan se estructura desde un *enfoque de derechos* que hace posible entonces combatir la desigualdad entre los hombres y las mujeres mediante acciones orientadas a «reconocer», «garantizar» y «restablecer» los derechos de las mujeres, a saber: 1) el derecho a una vida libre de violencias; 2) el derecho a la participación y la representación; 3) el derecho al trabajo en condiciones de

igualdad y dignidad; 4) el derecho a la salud plena; 5) el derecho a la educación con equidad y; 6) el derecho a una cultura libre de sexismo<sup>29</sup>. En todos estos derechos se encuentra explícitamente los conceptos diferenciales de género, clase, raza, etc., sin embargo, me parece que todavía hace falta profundizar en las diferencias que se derivan de las desigualdades de la relación entre hombres y mujeres, hombres-hombres, mujeres-mujeres. Avanzar en derechos es avanzar hacia la construcción de modelos institucionales capaces de responder a las opresiones interseccionales.

Con relación al quinto derecho, *la educación con equidad*, el «Plan de Igualdad de Oportunidades» señala que las tasas de asistencia y de cobertura por sexo en los niveles de preescolar y primaria aumentaron para las mujeres particularmente desde el año 2012 con relación a los años anteriores; por supuesto, persiste una mayor participación de los hombres en los niveles de «primera infancia» y «básica primaria». En cuanto a la educación «básica secundaria» y la «media vocacional», las mujeres superan en un 1% los porcentajes de cobertura registrados de los hombres, en especial los colegios con énfasis en pedagogía como las llamadas "normales superiores"<sup>30</sup>. Sin embargo, esas cifras no evidencian por ejemplo el número de permanencia y aprobación de las y los estudiantes en el proceso educativo y más aún las causas y efectos de los mismos, convirtiéndose este en un interés más y determinante basado en las relaciones sociales de sexo y género dignas de investigación. Así que, habría que analizar críticamente la constitución del «sistema sexo-género» a propósito de la participación de las personas en la producción y reproducción del saber en el campo educativo.

En Bogotá, en la administración del alcalde Samuel Moreno, se adopta el decreto 166/2010 de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital, en el marco del reconocimiento, la garantía y la restitución de los derechos de las mujeres de la zona rural y urbana. En la misma administración se aprueba el decreto 371/2009, por medio del cual se han establecido lineamientos de política pública que

---

<sup>29</sup> En política pública de mujer y géneros. Plan de Igualdad de oportunidades para la equidad de género en el Distrito Capital. 2004-2016

<sup>30</sup> Ver, el papel de las escuelas normales en la feminización de la docencia en la educación básica en Colombia: 2001-2009. Silvia Eugenia Montoya Palacio. Sociología. UNAL. 2012. P.40.

pretenden ofrecer garantías plenas a los derechos de las lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas e intersexuales (LGBTI); el 7 de Febrero de 2014, durante la administración del ex alcalde Gustavo Petro, se implementó la política pública para la garantía de los derechos humanos en el ámbito escolar que contenía como su eje principal la *educación para el cambio cultural*, con miras a una *equidad de género* y a un reconocimiento de los derechos de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes del LGTBI en las comunidades educativas.

Sin embargo, muchas de éstas políticas han quedado sólo en el papel. Por ejemplo, en agosto del mismo año sucedió el caso de Sergio Urrego, estudiante de media, quien se suicidó por las presiones sociales y discriminación respecto de su orientación sexual a las que fue sometido. La madre de Sergio después de esto, en ejercicio de sus derechos y los de su difunto hijo en cuanto al derecho al buen nombre, a la dignidad, al libre desarrollo de la personalidad y a la intimidad de su hijo y ella misma, instauró una tutela contra la institución educativa que derivó en la Sentencia T-478 de 2015. Esta sentencia estipula que, aparte de las compensaciones por parte del colegio para con la madre de Sergio, el MEN, en primera instancia, desarrollase de forma eficiente el Sistema Nacional de Convivencia Escolar; en segunda instancia, realizase una revisión exhaustiva de todos los Manuales de Convivencia del país para determinar que los mismos sean respetuosos con la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes; finalmente, verificar que todas las instituciones educativas de primaria, básica y media cuenten con un adecuado Comité de Convivencia .

Lo anterior debido a que, como se menciona en la Sentencia T-478 de 2015, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) afirma que, para la fecha de dicha sentencia, “no se [habían] definido protocolos específicos para el manejo de casos de discriminación por orientación sexual o identidad de género” (Sentencia T-478, 2015, pág. 32). Lo cual es clara muestra de que existe la política más no un trabajo de aplicación y apropiación a nivel institucional de esta.

Posibles causas de esta insuficiencia en la praxis se deben quizá al desinterés tanto de las y los docentes como de las directivas de los planteles educativos para poner en marcha planes de acción sobre la equidad de género y la diversidad sexual. Igualmente, se puede tomar como causa las posiciones de derecha de este país en el que ocurren casos de discriminación desde las altas esferas políticas. Un rechazo y negación que se da precisamente por el sistema de sexo/género actual sobre la conciencia de las personas que están en el ámbito educativo. Un ejemplo de ello, es la supuesta “ideología de género” que sectores conservadores, que se articulan, no solo en Colombia, sino en muchos países, a diferentes iglesias, naturalizando las diferencias entre hombres y mujeres, y que asumen es una ideología peligrosa porque homosexualiza a niños y niñas de nuestro país como también en las escuelas.

Por consiguiente, es pertinente la realización de investigaciones y trabajos como esté dentro de las instituciones educativas, para garantizar la formación integral del grupo estudiantil. Así en virtud de ello, toma importancia la categoría de estudiantes aun cuando haya resultado compleja, debido a que por ella se ha dejado de lado las categorías infancia y juventud que podría ser pensadas como importantes dentro de la concepción global del trabajo.

Por un lado, la categoría de estudiante es un producto social y simbólico al servicio del quehacer pedagógico, que tiene como fin conferir de ciertos atributos a las y los sujetos que participan del acto educativo como agentes receptores del saber. El atributo principal dentro de esta concepción es que estudiante no es igual al maestro; estudiante es aquel que recibe, acepta y desarrollo diversos conocimientos a partir de la guía constante de las y los docentes.

Desde la etimología, e incluso desde las definiciones de la lengua, *estudiante* es aquel que realiza el acto de estudiar, “persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza” (RAE, online, párr. 2). Luego, la categoría de estudiante siempre está en función del acto educativo y no se puede concebir el campo pedagógico sin tenerle presente. Esto implica, a su vez, que la categoría estudiante, como representación simbólica de un contexto educativo específico, se dote de ciertos significantes propios de dicho contexto.

“Los estudiantes se identifican con un lugar que posee ciertas expectativas, valores, y creencias; la escuela sirve como institución central en la vida de todos los días de un niño; todas estas características pueden ser aprendidas y arraigadas en la institución (Voelkl, 1995b)” (Ros, 2009, pág. 81). Es decir, los estudiantes, como agentes partícipes de la acción pedagógica aprenden o rechazan, independientemente de su edad, cultura o creencia, ciertos atributos que son propios a la institución en la que se desenvuelven.

Dentro del entorno escolar, y de manera local, para estudiar las relaciones sociales se debe considerar al grupo estudiantil como actores sujetas(os) de la construcción de la propia vida y de la misma en sociedad. Pero es aún más necesario indagar sobre los modos y formas de cómo se aprende y produce y reproduce ese sentido de la vida. Las y los estudiantes como grupo presentan unas dinámicas a propósito del contexto en el que se desenvuelven; dinámicas que son construcciones de la práctica pedagógica y las relaciones específicas que establecen estos con los otros agentes educativos, las y los docentes.

Por otro lado, la categoría de juventud es un producto de la concepción del Estado sobre las personas. Dicha concepción se genera a partir de una construcción histórica social de los límites y las implicaciones del ser humano en las diferentes etapas de su vida. Es decir, es una categoría en la que se clasifican por rango etario, desarrollo psicológico y cognoscitivo a las y los sujetos; así como sirve de medio para justificar la imposición de derechos y deberes sobre estas y estos. Luego, es una forma de generar cierta identidad social en el marco de las relaciones de poder existentes dentro de la organización generacional de la sociedad (Lemus, 1998); pues, como mencionan Erazo & Duitama “las actuales concepciones de infancia y juventud no derivan del sustrato biológico del ser humano” (2011, pág. 81).

Es a partir estas categorías “que se construye el sujeto, el cual asume variados atributos debido a la escolarización y a su inserción en las dinámicas del mercado” (2011, pág. 83). Ahora bien, si nos apegamos a las leyes colombianas, en específico a la Ley 375 de 1997 (Ley de Juventud) y la Ley 1098 de 2006 (Ley de Infancia y Adolescencia); niña o niño es aquella persona con una edad entre los 0 y los 11 años, adolescente entre los 12 y los 18 años, y joven la persona con una edad entre los 14 y 26 años. Es esta

división etaria lo que garantiza la formulación de las normas y la diferenciación entre derechos y deberes de los grupos allí clasificados; así como la posibilidad de ejercer un control sobre los mismos a partir de las diversas políticas públicas.

Precisamente, es esta clasificación etaria y esta imposición una razón por la cual no se toma la categoría de infancia y juventud como eje de análisis dentro de esta investigación. Si bien es cierto que la distribución por ciclos implica una concepción globalizante en cuanto a la clasificación etaria, dentro del contexto específico del colegio Juan Rey las y los estudiantes que se encontraban cursando por este ciclo presentaban un rango de edades diverso, que en muchas ocasiones escapaba a los límites de edad impuestas dentro de las dos leyes mencionadas.

Del mismo modo, como construcciones sociales, la implicación directa de estas categorías como punto de análisis queda excluida, pues no se pretende observar lo que lleva a la imposición de estas, es decir los derechos, deberes y sentidos políticos del grupo estudiantil, sino que se busca un análisis global de las y los estudiantes como sujetos sexuados e inmersos en una cultura determinada. No se busca hablar de los atributos de las y los sujetos en torno a una concepción de trabajo o inmersión al mercado, como se pretende hacer ver dentro de las clasificaciones ya mencionadas y lo dicho por Erazo & Duitama. Lo que este trabajo buscaba era encontrar los diferentes matices que pudiesen tener las relaciones sociales y pedagógicas dentro del desarrollo escolar de las y los estudiantes, y como estos matices determinan, producen y modifican distintos tipos de relaciones de poder y dominación dentro de los espacios pedagógicos.

Por consiguiente, las prácticas pedagógicas como objeto de estudio conllevan a poner la mirada en las y los estudiantes, aún sobre otras categorías como la de infancia y juventud. Así, es bajo esta consideración que se pretende analizar y asumo la categoría de estudiantes dentro de estas complejas distinciones.

Paralelamente a esto, frente a la categoría de infancia y juventud se encuentra ligada la concepción de institucionalidad, pues es a partir de esta que se desprenden los ideales sociales y las imposiciones

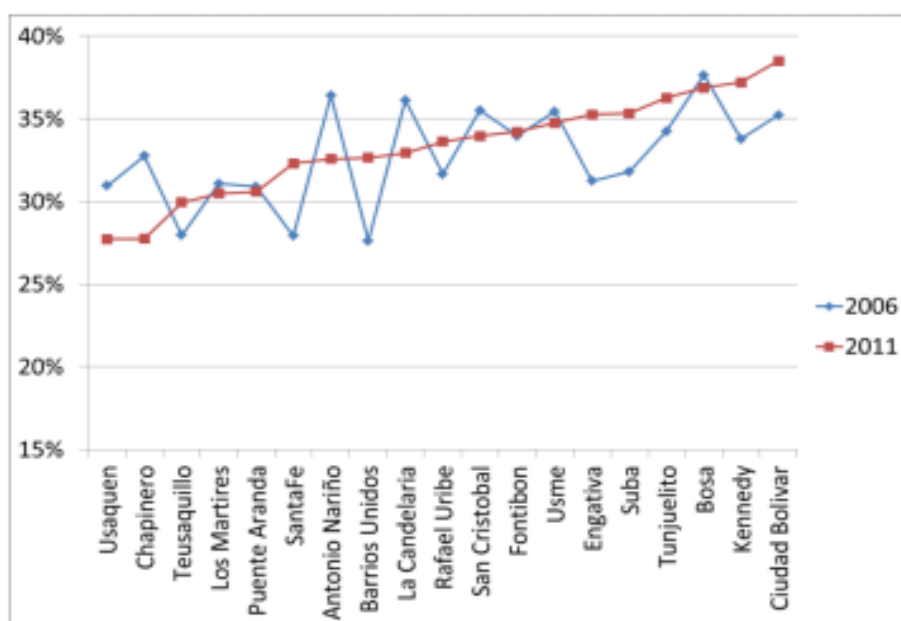
sociopolíticas de los ciudadanos de un Estado, nación o lugar. Según Correa (1999) la institucionalidad es “el conjunto de creencias, ideas, valores, principios, representaciones colectivas y relaciones que condicionan las conductas de los integrantes de una sociedad, caracterizándola y estructurándola” (pág. 87). Luego, la institucionalidad representa una característica principal de cualquier Estado, pues ella es la muestra de las metas, objetivos y creencias de este a través de las múltiples instituciones que lo conforman. Cuanto mayor y más transparente sean los procesos estatales, mejor y mayor nivel de institucionalidad tendrá, pues esta es el pilar de su política y desarrollo, así como la puesta en práctica de los derechos, deberes y valores de la sociedad que conforma dicho estado.

En ese orden de ideas, es la institucionalidad de una nación lo que define es la estructura política del mismo, así como representa la definición de sus diferentes agentes y la imposición de derechos o deberes que puede o no tener un individuo como sujeta(o) social. Por tanto, ya que la categoría de infancia y juventud es un producto de la concepción del Estado sobre las personas, es la institucionalidad la que define dicha concepción. Luego, como agentes sociales inmersos en un país determinado por unas estructuras políticas, unas leyes y unas normas determinadas, la institucionalidad resulta un factor transversal a los proyectos sociales y al desarrollo del sujeto. Sin embargo, para analizar cómo el sistema de sexo-género subyacente a las prácticas pedagógicas, y cómo esto define o determina ciertos aspectos de reproducción de poder y dominio en un contexto específico, en este caso el ciclo IV del colegio Juan Rey, no es pertinente hablar de la globalidad que implica la categoría infancia y juventud, aun cuando se puede hablar de institucionalidad pues esta resulta, como ya se dijo, transversal a la construcción social. Incluso, se puede hablar de institucionalidad desde un panorama específico como la escuela y la construcción de los agentes sociales que allí se desenvuelven, lo que reafirma la noción y necesidad de utilizar una categoría claramente más específica dentro este contexto determinado.

Por tanto, permitir el adecuado apropiamiento y protección de los derechos de las y los estudiantes sin importar su raza, su deseo, su sexo, su edad y su género exige más que políticas públicas, es hacer un trabajo que implique una contracultura no sexista; insisto en que la norma no es suficiente, pues la realidad

demuestra que, por ejemplo, las violencias de todo tipo se sostienen y reproducen contextualmente en la realidad<sup>31</sup>

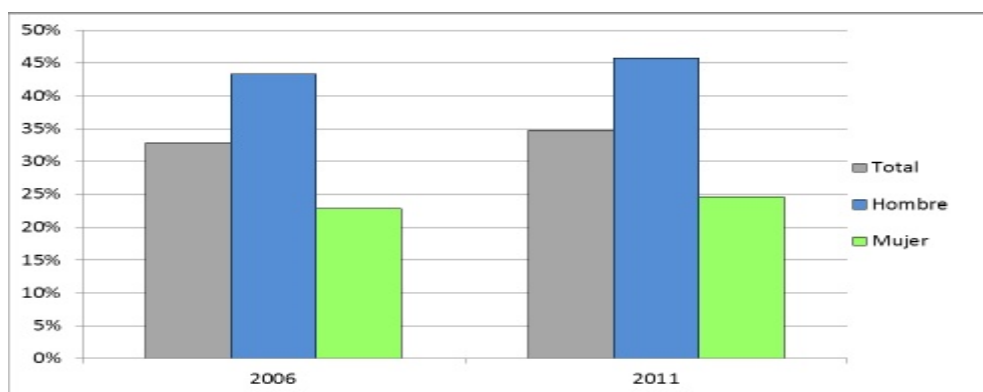
Estudios como los de la Universidad de los Andes titulado *Violencia escolar en Bogotá: avances y retrocesos en cinco años (2006-2011)*, elaborado por el profesor Enrique Chaux. Con población de 9 localidades urbanas e instituciones educativas del sector oficial y privado, presenta porcentajes que evidencian que los dos sexos son propensos al aumento de la «violencia escolar» y en algunos casos la disminución con las mujeres. Lo cual demuestra, en mi opinión, no la disminución de violencias sino su naturalización incorporada al espacio educativo por medio de las lógicas del androcentrismo y la heteronormatividad.



**Fuente:** cálculos propios con información de las Encuestas de Violencia Escolar en Bogotá, 2006 y 2011.

Gráfica 1. Exclusión según el género. Porcentaje de estudiantes que reportan haber sido excluidos (rechazados o no los han dejado estar en grupos) por parte de compañeros durante mayo. (Fuente tomada de Universidad de los Andes, violencia escolar en Bogotá, mayo 20, pág. 12)

<sup>31</sup> Estadísticamente se evidencia la continuidad de las violencias contra las mujeres, sin embargo, son objetivos de esta investigativos analizar el quehacer pedagógico y la forma cómo opera en ciclo IV del colegio Juan Rey. y conocer-describir los dispositivos de poder y elementos estructurales configurados por el ejercicio del currículo oculto y explícito que perpetúa el sistema de sexo-género en el grupo estudiantil, esto será un gran aporte desde y para el campo educativo.



Gráfica 2. Agresión física según el sexo. Porcentaje de estudiantes que reportan haber sido víctimas de agresión física (golpes, cachetadas, empujones o pellizcos) por parte de compañeros del curso en mayo según el sexo. (Fuente U. Andes. Cálculos propios con información de las Encuestas de Violencia Escolar en Bogotá, 2006 y 2011)

El anterior porcentaje muestra que los estudiantes hombres se ven involucrados en situaciones de «violencia escolar» en mayor proporción que las estudiantes mujeres, según el estudio de Chaux. Las gráficas 1 y 2 dejan ver la relación entre violencia y masculinidad, las relaciones de poder entre los estudiantes hombres tienen un mayor índice de violencia que las estudiantes mujeres, índice que aumenta también aun con el paso de los años. Luego, esto permite mostrar un acercamiento de cómo se da la violencia a nivel general en el ámbito escolar desde una relación conceptual como social entre estudiantes (hombres y mujeres). Esto puede considerarse que muchos de ellos en el afán de mantener el poder, como se quieren hacer ver el “sexo dominante”. En el afán de mantenerlo, se imponen a sí mismos y a sus compañeras de estudio con actos de violencia como los que arriba han sido mencionados. Gerda Lerner (1986) había descrito este fenómeno como institucionalización del dominio masculino sobre mujeres, niños y niñas.

Actualmente en el colegio Juan Rey IED y, a partir de la ley nacional 1620 del 15 de Marzo de 2013 que creó el «Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar», y en concordancia con las disposiciones de la Secretaría de Educación Distrital, se elabora el «Plan Integral de Educación para la Convivencia y la Ciudadanía» (PIEEC), como medida pedagógica y como alternativa de solución frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar.

Las primeras actividades a que dio lugar este proyecto se desarrollaron con perspectiva de DDHH en el festival de los valores, (dos talleres para fortalecer los temas de identidad y dignidad con el apoyo de los profesores en dirección de grupo, y una jornada pedagógica para docentes), tituladas «Las Relaciones de Poder». Esto liderado por el comité de convivencia institucional.

En cuanto a la jornada pedagógica para el grupo docente, fue realizada por una especialista en sociología, externa al equipo de trabajo del colegio Juan Rey, desafortunadamente y como de costumbre frente al trabajo realizado por una profesional, un directivo, encontrándose en la cafetería de manera informal definió la experiencia como “pérdida de tiempo”. Finalmente, en el marco del PETIG (plan educativo de transversalización de la igualdad de género) 2014-2024 elaborado por la SED (Secretaría de Educación de Bogotá) dirigido a las instituciones escolares para su aplicación, participe como docente interesada en la elaboración y presentación del proyecto incitar: *para la construcción de equidad de género* con el acompañamiento de un grupo conformado por una madre de familia y tres estudiantes entre los grados 8° y 9° con el interés de mejorar las relaciones sociales entre las y los estudiantes<sup>32</sup>. Así empezamos un proceso de formación que a la fecha ha construido amistad, compañía y aceptación entre los integrantes del mismo, aproximado de 15 estudiantes entre ellas trece “mujeres” y dos “hombres”. Lo cual me permitió confirmar la importancia del trabajo docente para la democratización del espacio educativo desde el punto de vista de una propuesta –con perspectiva de género- de *pedagogía crítica del género*.

---

<sup>32</sup> Como anécdota sobre este proceso de elaboración y aprobación de la propuesta Incitar: *para la construcción de equidad de género*, esta fue bien vista por la SED, la cual autorizó la entrega de recursos al colegio Juan Rey en específico a mí como proponente y encargada de la misma, más por “políticas de seguridad” aludía el rector se negaba a recibirlos entrando en conflicto de poderes con el gestor local quien fue responsable de la capacitación para dicho proceso. Obviando los antecedentes y razones del origen de la incitar, más aún yo detrás pidiéndole que autorizará el ingreso de los recursos al rector, por fin el último día de trabajo laboral en noviembre en la semana institucional del año 2015, el directivo autorizó el ingreso de dichos materiales. “uf casi que no, sería por el tema? ¡Imposible!

## Capítulo II.

### DE LAS MUJERES Y LA CATEGORÍA DE GÉNERO

Reflexionar sobre la categoría de género me llevo en “principio” a cuestionar la vida de las mujeres y los hombres a través de la historia. De acuerdo con Scott esta categoría “requiere el análisis no sólo de la relación entre experiencia masculina y femenina en el pasado, sino también de la conexión entre la historia pasada y la práctica histórica actual” (1980. p.5). Así, la primera parte de este capítulo es un recorrido histórico-discursivo que da cuenta del lugar de las mujeres. En segundo lugar, retomo la categoría de género en el marco teórico-político del mismo y finalmente expongo lo que entiendo por *sistema de sexo-género* para señalar el núcleo principal de mi posicionamiento y la apuesta por la deconstrucción del sexo-género en el campo educativo siendo este el espacio social de la investigación.

#### 2.1 Asignación social a las mujeres (tiempo y lugar)

*¿Quién era yo?, ¿qué era? ¿De dónde venía? Y ¿cuál era mi destino?*  
(Mary Shelley)

Es posible, que las respuestas al epígrafe están mediadas por la asignación social a las mujeres y los hombres en cada tiempo histórico, colocando en desventaja desde el origen hasta nuestros días, a las que políticamente hemos sido nombradas como mujeres. Así a través de la tradición como herramienta aliada y útil para la reproducción de los regímenes de dominación; las religiones, la medicina, el derecho, la psicología y la educación entre otros saberes, han legitimado su existencia bajo discursos de sometimiento y explotación, “sustentado en superioridades de grupos humanos sobre otros” (Curiel, 1998.p.463).

En diferentes doctrinas religiosas se observa directamente el adoctrinamiento y la sumisión para quienes deben ser las mujeres, por los siglos de los siglos. Por ejemplo, en la doctrina Judeo-cristiana en su libro bíblico del Génesis dice: «Entonces Yahveh Dios... del hombre formó una mujer y la llevó ante el hombre.

Entonces éste exclamó: «Esta vez sí que es hueso de mis huesos y carne de mi carne. Esta será llamada mujer, porque del varón ha sido tomada.», así se afirma que la mujer existe o toma sentido a partir del hombre, que él es su poseedor y ella está llamada a hacer lo que es lícito para su varón, de quien es tomada y en consecuencia le debe según el texto, su origen. Al mismo tiempo en el libro sagrado del Judaísmo la Torá, se encuentran textos que disculpan los actos de los hombres en los cuerpos de las mujeres, significando para ellos un engaño y maldad que inspiran a cometer el pecado: “Me encontré con la mujer cuyo corazón es trampa y sus manos son grilletes, es más amarga que la muerte”<sup>33</sup>. Igualmente, en la religión del Islam se dice que “Los hombres son los protectores y proveedores de las mujeres, porque Alá ha hecho que uno de ellos supere al otro (...). Por lo tanto, las mujeres correctas son devotamente obedientes y recogidas en ausencia de su esposo que es lo que Alá les exige.”

Por otro lado, durante la edad antigua en la cultura romana se conoce que las mujeres fueron sometidas a la esclavitud, en la civilización griega se les comercializó y en la antigua India, consideraron mejor a las epidemias y a la muerte que a las mujeres. En la edad media, era propicio en una sociedad en la que el linaje ocupaba un lugar muy destacado “con el de los derechos de sucesión y de herencia”, para asegurar la paternidad. Era necesario llevar a cabo, mediante el estricto control de las relaciones que mantenían las mujeres, sostenidos aún sobre antiguas teorías como la de Aristóteles quien señaló que “*el placer sexual de las mujeres no resulta imprescindible para facilitar la concepción*”, prácticamente hasta el siglo XVIII, se afirma que la anatomía sexual femenina es el resultado del desarrollo inacabado de la anatomía sexual masculina<sup>34</sup>. Así la doctrina eclesiástica de occidente como un grupo privilegiado de poder, dirigió sus esfuerzos en educar sobre la concepción del pecado en tanto que toda relación fuera del matrimonio era condenable. “En los libros penitenciales se fijaron las directrices en materia sexual, prohibieron las relaciones sexuales “anormales” en el matrimonio”<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> Cita del libro del Dr. Ahmed Chalabi Religiones Comparadas; 3/196

<sup>34</sup> GUASCH, Oscar: “la crisis de la heterosexualidad. Barcelona. Laertes, 2007. Pp 40-41.

<sup>35</sup> GUASCH, Oscar: *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona. Laertes, 2007. Pp. 66-67, como durante el periodo menstrual de las mujeres, la utilización de posturas antinaturales en el coito, la penetración anal o la masturbación mutua

Más adelante en el patrón de poder capitalista eurocentrado<sup>36</sup> global, se sigue definiendo a “las mujeres en relación con los hombres”. Hasta finales del siglo XIX se les niega el acceso a la esfera pública, y con ello todo lo que al respecto atañe, asignándoles el lugar específico de la esfera privada, “*según su sexo y su especie ocupa un puesto en el orden físico y moral*”<sup>37</sup>. Posicionar los cuerpos de las mujeres como valiosos en asuntos del hogar, ha sido fundamental para convertirlas en las reinas de la reproducción sexual y con ello- las responsabilidades de la orientación de los valores humanos, la trasmisión de las buenas costumbres morales, el cuidado del buen nombre de a quien le sirve como esposa y la composición de la familia sagrada: “donde las mujeres debían ser castas guardianas de las costumbres y los dulces vínculos de la paz, los derechos del corazón y de la naturaleza del deber y la virtud, cuya gloria está en la estima de su marido y los placeres están en la felicidad de sus familias.”<sup>38</sup> Así, mediante el control de los cuerpos de forma individual y en colectivo, se asegura la continuidad de un orden masculino cimentado en la sumisión de las mujeres.

En el siglo XVIII, debido a la fuerza política que toman los planteamientos de Rousseau en Emilio y la educación, Wollstonecraft (1792) en su texto “Vindicación de los derechos de la mujer, reclama sobre la necesidad de igualdad en la aplicación de los derechos cívicos, para ciudadanos y ciudadanas. “Por esta razón la educación de las mujeres siempre debe ser relativa a los hombres [...] de cualquier parte que las niñas reciban esta primera lección, resulta provechosa” (p.218). Recalca que la educación en nombre de la razón debe ser también para las mujeres, señalando que las mujeres educadas, aportarían al progreso de las ciudades y someterían en tela de juicio las circunstancias de opresión contribuyendo así a una mejor nación.

En el mismo sentido, la escritora Virginia Wolf, presenta en su trabajo literario “Una habitación Propia” (1928), las consecuencias en los cuerpos de mujeres, respecto del papel doméstico que se les atribuía y el cual las convertía en seres invisibles. Evidenció desde situaciones propias, la realidad que vivían las mujeres en la sociedad, como la exclusión a las que eran sometidas en los espacios de educación, debate y decisión.

---

<sup>36</sup> Ver Colonialidad del poder. Aníbal Quijano. en Lugones. Colonialidad y género. Referencia a la “articulación estructural de todas las formas históricamente conocidas de control del trabajo o explotación, la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción mercantil, el trabajo asalariado y la reciprocidad bajo la hegemonía de la relación capital-salario” P.20. 1997.

<sup>37</sup> ROUSSEAU, J.J: Publicación del libro Emilio, o de la Educación, 1765. Pp. 238

<sup>38</sup> ROUSSEAU, J.J: Publicación del libro Emilio, o de la Educación, 1765. Pp. 181

Denunció la realidad machista y homofóbica que existía en el campo de la literatura, defendió la separación de los mundos masculino-femeninos y el derecho a la independencia desde el lugar de mujer. Por lo que su conclusión consiste en la reivindicación de la independencia económica y personal en cada mujer, es decir, como “Una habitación propia”. (1929)

Simone de Beauvoir en su libro del segundo sexo presenta un análisis sobre el papel de las mujeres en la sociedad y la construcción del rol y la figura de la mujer como un producto cultural inmerso en una sociedad patriarcal que espera de ella el desenvolvimiento de ciertos roles que favorece a la opresión masculina. Así no solo es la lucha por los derechos cívicos sociales que gracias a muchas luchas de tantas mujeres ya se estaban ganando sino la búsqueda de la liberación y la decisión por su propio cuerpo. (1949)

Según Judith Butler “la teoría feminista ha supuesto que existe cierta identidad, entendida mediante la categoría de ‘mujer’, que no sólo inicia los intereses y las metas feministas dentro del discurso, sino que constituye al sujeto para el cual se procura la representación política [...] Para la teoría feminista, el desarrollo de un lenguaje que represente completa o adecuadamente a las mujeres ha parecido necesario para fomentar su visibilidad política”<sup>39</sup>

Por su parte, Joan W. Scott asevera que “las identidades no son [como se pretende hacer creer] entidades naturales, objetivas o sociales que existen previamente a su invocación por parte de las personas, sino que constituyen como tales en el proceso mismo de su invocación”<sup>40</sup> Retomando esta tesis, se puede decir que el género se construye o de-construye en el tiempo y el espacio y no corresponde a identidades únicas.

Entender el desarrollo histórico de las concepciones sobre “las mujeres” y los “hombres” es muy importante porque nos permite comprender el modo en que la *apuesta feminista* -con todas sus enfoques incluidos no ha cesado de conectar el ámbito de los conocimientos y el ámbito de la política al interior de un

<sup>39</sup> Butler. J. Género en disputa. 1990.

<sup>40</sup> “El eco de la fantasía: la historia y la construcción de la identidad”, en Ayer, “Más allá de la historia social”, 62, 2006. Pág. 113.

movimiento social que, en América Latina, Europa, África y Norteamérica ha llegado a introducir en el cuerpo de las ciencias la «perspectiva de género» como una perspectiva epistemológica válida y ampliamente reconocida (Arreaza & Tickner, 2006).

## 2.2 De la categoría de Género

En este apartado desarrollo una posición personal en el campo teórico del *feminismo*, el cual considero de los aspectos más valiosos en mi vida, al que tuve lugar en la escuela de estudios de género y que cimenta los elementos del análisis posterior sobre el «sistema de sexo-género» y las «prácticas pedagógicas» en los espacios del aula y el descanso escolar con base en el trabajo de campo que, como docente e investigadora, he venido desarrollando. Valga aclarar que mi comprensión particular del feminismo no representa una construcción acabada, sino un proceso de búsquedas, descubrimientos, aprendizajes y resistencias, de tal manera que cada una de las nociones y de las categorías que utilizo me sirven, sobre todo, para complejizar desde una perspectiva situada los derroteros de una intención crítica.

En primer lugar, expongo una breve aproximación a la categoría de *género* para retomar algunos debates dados y señalar mi lugar de enunciación. En segundo lugar, expongo lo que entiendo por *sistema de sexo-género* para señalar el núcleo principal de mi posicionamiento en el pensamiento feminista y por último, este acápite será una reflexión, ante todo, política; en tanto el análisis de las relaciones sociales como políticas, en busca de reivindicaciones frente a las estructuras de violencia, dominación y poder. Además, la *pedagogía crítica* como otra de mis elecciones para esta investigación (abordada en el siguiente capítulo) también demanda una posición respecto de las situaciones humanas en las que los grupos estudiantil y docente nos encontramos inmersas(os) en el campo educativo.

Sobre la categoría de género, los psicólogos John Money y Robert Stoller (1968) aportan conceptos como identidad y rol de género. Proponen referirse al sexo como a los rasgos fisiológicos de los cuerpos y

establecen la dicotomía de lo biológico/lo social<sup>41</sup>. Aportes como el de Joan Scott (1999) plantean que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y (...) es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Pp. 289). Así es, que el feminismo de ciertas corrientes, como movimiento social y político da inicio a una *praxis* de transformación orientada hacia la superación las relaciones de «desigualdad» entre los hombres y las mujeres; ha buscado por ello estudiar, evaluar y subvertir la construcción y las consecuencias de los discursos sociales sobre las mujeres y sobre la sexualidad (Herce, 2011; Fausto-Sterling, 2006). Para hacerlo posible, el «feminismo» ha tomado como punto de partida una comprensión histórica de la construcción del género y, con ella, se distancia de cualquier concepción ideal de la misma, es decir, que al desarrollar una conciencia histórica de lo que significa “ser mujer” ha dado cuenta de que el significado no es universal o abstracto, sino que adquiere una forma determinada de acuerdo con sus contexto social, político y cultural.

Por un lado, el feminismo, ha propuesto la de-construcción de los imaginarios biologicistas o anatomistas de las ciencias naturales sobre el cuerpo de las mujeres; por otro, ha asumido también una reconstrucción emancipadora de la *feminidad* que desnaturaliza lo que implica ser “mujer” como condición socio-histórica y como fuente simbólica de legitimación social.

Los estudios de «género» y «ciencia» por ejemplo surgieron a partir de las décadas de los 60's y 70's, en el marco de la segunda ola del movimiento feminista, por tanto, ligados a las pretensiones históricas de emancipación y de liberación de las opciones sexuales diversas (Lamas, 2002; Fausto-Sterling, 2006). En efecto, se sabe que los análisis epistemológicos que asumieron la perspectiva del «género» abarcaron distintas disciplinas tales como la historia, la sociología, la psicología, la pedagogía, etc., y que el objetivo principal de esos análisis fue esencialmente *político*, pues consistió en avanzar hacia una crítica y hacia un rechazo cultural e ilustrado del *sexismo androcéntrico* y *heteronormativo* y sus expresiones en el campo del conocimiento científico:

---

<sup>41</sup> Martha Lamas, en su artículo titulado; Transexualidad: ¿El estudio de lo extraño? señala que Stoller afirma: “uno puede hablar de sexo masculino y sexo femenino, pero también se puede hablar de masculinidad y feminidad y no estar aludiendo necesariamente a nada de anatomía o fisiología” y “cada cual puede seguir un camino independiente” (1968: ix). En Lamas 2012. Los archivos del cuerpo ¿cómo estudiar el cuerpo? (Pp214).

La inquietud por la relación entre la ciencia y el género surgió tanto dentro de las propias mujeres científicas que observaban con preocupación su situación de minoría y su conciencia de cierta diferencia respecto de sus colegas varones, como desde los movimientos feministas más militantes, que veían en la ciencia el lugar privilegiado de poder y conocimiento según los valores masculinos del control y la dominación. (Sanz, 2005, p. 44)

Por causa de una amplia militancia política las mujeres ilustradas abordaron críticamente el campo de la producción científica con el objetivo de superar ciertos prejuicios sexistas, u homófobos que, en disciplinas como la biología o la psicología, venían cultivándose<sup>42</sup>.

Ahora bien, en la medida en que esta necesidad surgía fue menester replantear una epistemología del conocimiento a nivel general. Este replanteamiento dio lugar a una modificación de las propuestas pedagógicas para el desarrollo de un “currículum” de formación que buscaba incentivar en las niñas y las mujeres jóvenes el interés por las ciencias y por el conjunto del quehacer científico. Esto, a su vez, permitió que la ciencia se convirtiera en un terreno para comprender cuál era la pertinencia de la reflexión crítica sobre las relaciones entre el *sistema de sexo-género*<sup>43</sup> y el sistema educativo<sup>44</sup>. Para el primero se trata de la reflexión de la subjetividad en el ámbito de la ‘intimidad’ entendida como dimensión individual de la existencia humana; para el segundo, es la formación de esa misma subjetividad en ámbito de la ‘comunidad’ entendida como dimensión colectiva de la existencia humana. Sin embargo, en ambos casos este desarrollo científico de la perspectiva de género supuso la aparición de un *saber situado* que tomaba como referente la estructura material y simbólica de los cuerpos de las mujeres.

Entiendo que el camino que la investigación en curso debiera tomar en el campo pedagógico es el del análisis materialista de las prácticas pedagógicas, es decir, un análisis de los cuerpos que interviene en ellas, las relaciones sociales que se suscitan y el cómo se evidencia los efectos de las prácticas pedagógicas en la

---

<sup>42</sup> La dicotomía usual de las identidades sexuales escinde nuestra imaginación entre «hombres» y «mujeres». Sin embargo, esta distinción -que es tomada de hecho como una distinción natural- es, en el fondo y ante todo, una decisión social. Depende enteramente de nuestras concepciones del género y no de un saber científico o respaldado en el conocimiento de las leyes de la naturaleza. Incluso Anne Fausto-Sterling (2006) sostenía que, de manera contraria a lo que usualmente se creía, son nuestras concepciones sobre el género lo que afecta a los conocimientos que sobre el *sexo* han producido los discursos científicos.

<sup>43</sup> Sistema sexo-género considerado como la estructura a partir de la cual los sujetos son construidos sexual y simbólicamente.

<sup>44</sup> Entendido este como el conjunto estructural en el que los sujetos son construidos ética y políticamente.

vida del grupo estudiantil, con miras a la emancipación y liberación de los cuerpos (al unísono con las luchas de género lideradas por movimientos de diversidad sexual). Siendo así, no podemos concebir el «sexo» en relación al «género» suprimiendo el conjunto de las mediaciones simbólicas que se producen en los ámbitos de la intersubjetividad y de la comunicación humanas (Serret & Méndez, 2011; Fausto-Sterling, 2006).

Si la «sexualidad» es, ante todo, una construcción simbólico-cultural, entonces me es posible explicarla y comprenderla como un complejo y riquísimo proceso de «comunicación interindividual» en el que se ven problematizados según determinadas coordenadas socio-políticas y socio-culturales- los imaginarios de la «feminidad», de la «masculinidad» y, en general, todo tipo de imaginarios relacionados con significaciones sexuales y de género<sup>45</sup>. Como Ochy Curiel muestra, la sexualidad es “un producto de una institución y un régimen como lo es la heterosexualidad” (Pp. 11); pues, “lejos de ser pulsiones, prácticas, o simplemente ligada al erotismo, hay que analizarla dentro de la heterosexualidad obligatoria como régimen político” (Pp. 13). Por tanto, hay que analizarla como una manera de mantener la dicotomía hombre/mujer y las posiciones de dominio existentes, en el caso específico de esta investigación en el ámbito de la escuela y las prácticas pedagógicas subyacentes a esta.

Si bien la situación de las mujeres ha variado mucho a lo largo de los últimos años, como resultado de factores económicos, políticos y culturales asociados a las políticas neoliberales de ajuste estructural, privatización y flexibilización laboral, la democratización de los sistemas políticos y el activismo de los grupos feministas (Lamas, 2007), sigue siendo cada vez más necesaria una reflexión crítica desde el enfoque diferencial respecto del funcionamiento de las instituciones (entre ellas las instituciones educativas).

---

<sup>45</sup> Sterling, ( 2006) aseguraba que su intervención en los debates sobre el *sexo* y el *género* asumía, al mismo tiempo, la perspectiva de una “bióloga” y la perspectiva de una “activista social”; de acuerdo con ello, nos decía que su vida “estaba inmersa en el conflicto sobre la política de la sexualidad y la creación y utilización del conocimiento sobre la biología del comportamiento humano”. Pero lo interesante de esto para mi argumentación es que planteaba como tesis central de su pensamiento que las verdades sobre la sexualidad humana -creadas por los intelectuales- se encontraban inscritas en los debates políticos, sociales y morales de nuestras culturas y economías y que era en ellos donde adquirirían su significación esencial.

A partir de los distintos procesos sociales y políticos la situación de las mujeres ha adquirido un nuevo significado cultural. Sin bien el acceso de las mujeres a la educación básica y superior ha mejorado considerablemente, el conjunto de los factores económicos (como las brechas salariales) y políticos (como la gestión gubernamental) siguen estando organizados en torno al «sistema de sexo/género». Diríase entonces que persiste aún la *división sexual del trabajo* (por cuanto la distribución del trabajo doméstico y el ascenso profesional siguen siendo desiguales para hombres y mujeres) y, con ella, un «sistema de sexo-género» de producción y reproducción humana configurado según los parámetros culturales del patriarcado y el androcentrismo.<sup>46</sup> En lo que se refiere al contexto latinoamericano es que la desigualdad entre los hombres y las mujeres es problemática. Existen unas limitaciones estructurales de empobrecimiento, por ejemplo, que limita el acceso a muchas mujeres en el campo del trabajo; sobre todo en atmosferas de flexibilidad laboral.

Sobre este aspecto, Norma Sanchís (2011), decía que actualmente son muchas las perspectivas que cuestionan las ideas tradicionales según las cuales el «desarrollo» depende única y exclusivamente del crecimiento económico de un país o de una región determinada. Desde la década de los 70's los movimientos feministas de América Latina han participado constantemente en este cuestionamiento (Luna, 2006); en efecto, tales movimientos han propuesto nuevos conceptos susceptibles de ser utilizados para diseñar, implementar y evaluar las políticas públicas nacionales de redistribución y de reconocimiento, de tal modo que la «equidad» y la «autonomía» sean los criterios normativos a partir de los cuales abordar los desafíos del desarrollo conforme a la realización de la justicia social.<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Aunque existen muchos debates sobre el patriarcado, mi posición sobre este se inspira en los análisis de Carole Pateman (1995) para quien el «patriarcado fraternal» designaba el hecho de que la moderna sociedad civil no se encontrara ya estructurada por el parentesco o por el poder de los padres. sino que, de manera distinta, la sujeción de las mujeres se encontrara determinada por la imagen del «hombre» como el sujeto de la fraternidad. El silencio con el que siempre se había ocultado la marginación o exclusión de las mujeres respecto del *pacto originario* tenía su origen en esta androcéntrica imagen de la comunidad fraterna; la condición sexual natural de algo como el «ser femenino» era, de este modo, reducida a la nada y confinada al silencio cómplice de la sociedad política que no prestaba oídos a la necesidad de su reconocimiento. Y esto había sido así porque en la teoría política de la época clásica dominaba una perspectiva patriarcal tanto de la «masculinidad» como de la «feminidad». Lo que Pateman extraía de esta reconstrucción político-antropológica de los sexos era que la diferencia sexual aparecía como una diferencia política que otorgaba a los hombres libertad y a las mujeres sujeción.

<sup>47</sup> La intelectual feminista Nancy Fraser (2006) nos dice que, en el mundo actual, las reivindicaciones de la *justicia social* se dividen en dos tipos: por un lado, el conjunto de las reivindicaciones que abogan por una «redistribución» igualitaria de la riqueza; por otro, las reivindicaciones que abogan por el «reconocimiento» de las diferencias culturales. Estos dos tipos de reivindicaciones suelen hacerse independientemente las unas de las otras y esto ha sido hasta tal punto pernicioso para las sociedades modernas que, hoy, la política del *reconocimiento* ha tendido a opacar las demandas de *redistribución*. Fraser dirá que estos dos tipos de justicia aparecen disociados, tanto práctica como intelectualmente; siendo así, nos encontramos ante una situación de distanciamiento generalizado entre la «política cultural» y la «política social», entre la «política de la diferencia» y la «política de

En suma, pienso que entender que todas nuestras concepciones sobre el género y el sexo se encuentran condicionadas históricamente, articuladas hacia la racialización, a los niveles de empobrecimiento, a la geopolítica, etc. Y que la sexualidad constituye un campo de comunicación interindividual en el que esas concepciones son recreadas, resulta tanto más importante para la investigación que he desarrollado por cuanto estoy convencida de que las(os) jóvenes contemporáneos se encuentran constituidas y constituidos por distintos procesos de subjetivación mediados por un sin número de imaginarios sobre la «sexualidad humana», ya sean tradicionales, contraculturales o mediáticos.

### 2.3 Sobre el Sistema de Sexo-Género

En el contexto de la opresión basada en las relaciones sociales, la autora Gayle Rubín, se interroga sobre los mecanismos históricos y sociales a través de los cuales el género es sometido a la heterosexualidad y el androcentrismo y define en su ensayo titulado "El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política del sexo"(1975) el cual ha sido paradigmático por establecer un dialogo relación entre el marxismo, antropología estructural y psicoanálisis con la teoría feminista que el sistema de sexo-género es:

(...) el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas. (Rubín, 1975: 102-103)

Según Rubín, el marxismo ya había intuido en las relaciones sexo y de género un conjunto de determinaciones económicas o materiales decisivas; pero argumenta que el marxismo había fallado al no explicar, de manera adecuada, las estructuras sociológicas, psicológicas y antropológicas que determinaban la *opresión de la mujer*. Ofreciendo una reinterpretación de aquellas ideas, Rubín irá más lejos. Aunque no me detendré en los distintos argumentos presentados por la autora, dejaré claro que, en el núcleo conceptual del «sistema de sexo-género» desde su formulación inicial nos encontramos con un radical cuestionamiento

---

la igualdad». Lo importante aquí es que, partiendo de la premisa que señala Fraser como igualmente necesarios la redistribución y el reconocimiento, se ha propuesto desarrollar una «concepción bidimensional» de la justicia capaz de integrar -teórica y prácticamente- los dos tipos de reivindicaciones. Pienso que este propósito no puede ser ajeno a una conciencia política de las desigualdades sociales culturales.

respecto de la forma en que los comportamientos sexuales de las y los sujetos sociales son inculcados conforme a las estructuras antropológicas, sociológicas y psicológicas del patriarcado moderno, es decir, de acuerdo con la jerarquización entre los sexos y con la normalización heteronormativa<sup>48</sup> de los comportamientos sexuales. En primer lugar, porque el «sistema de sexo-género» se encuentra histórica y materialmente condicionado, en segundo lugar, porque la distinción antropológica estructural entre naturaleza y cultura nos dice que las relaciones humanas se encuentran constituidas simbólicamente.

De acuerdo con lo anterior, entiendo que, en desarrollo del pensamiento crítico feminista, la «naturaleza» y la «cultura» ha llegado a ser denunciada en su oposición o tensión a través del análisis de la relación entre los sexos. El «sistema de sexo-género» hace referencia a las formas de relación establecidas entre las mujeres y los hombres de la especie humana en el seno de una sociedad determinada y en una etapa determinada del desarrollo histórico de las sociedades. Es por ello que con la categoría de «sistema de sexo-género» analizo las relaciones producidas bajo un «sistema de poder» que define condiciones sociales distintas para las mujeres y para los hombres en razón de los roles y de las funciones que les han sido asignados culturalmente así como en razón de su posicionamiento social; ya sea como seres subordinados o como seres dominantes con potestad sobre los principales recursos que la naturaleza y la sociedad ofrecen.<sup>49</sup>

Pienso que si las sociedades modernas están sujetas a un «sistema de sexo-género» del cual se derivan «asimetrías del poder» a partir de las cuales la relación entre la «masculinidad» y la «feminidad» entendidas como meras representaciones socio-culturales de los cuerpos sexuados ha sido jerarquizada (imponiendo “lo masculino” por encima de “lo femenino”) y que, dependiendo de la situación cultural y social, en muchas

---

<sup>48</sup> Cuando uso aquí la palabra «heteronormatividad» lo hago para indicar que es parte de un sistema político que determina y define comportamientos sexuales al interior de la dicotomía masculino-femenino y en binarismo hombre-mujer de forma naturalizada. Para ello véase el libro de Ochy Curiel (2013) y el volumen colectivo editado por Carmen Romero, Silvia García y Carlos Bargeiras (2005).

<sup>49</sup> En efecto, de acuerdo con Rubín, creo que si el *sistema sexo-género* es una categoría estructural con la que se indica la simbolización, la jerarquización y la distinción de los cuerpos sexuados según unas coordenadas culturales del género históricamente condicionadas, dicha categoría no podría más que adquirir una caracterización plural. Es decir, tanto la particularidad de los contextos sociales, políticos y culturales condicionan la estructuración del *sistema de sexo-género*, por lo tanto, el análisis de dicho sistema no debe presuponer una estructura esencialmente negativa sino que, incluso, debería poder resituar su significado sobre un «plano de ambivalencia» que nos permita ver tanto sus *configuraciones negativas* como sus *configuraciones positivas*, por lo tanto, describir tanto sus estructuras opresivas de subordinación y dominio como sus estructuras de reconocimiento y emancipación es importante.

ocasiones llega incluso a establecer dinámicas de subordinación en las que la voluntad de las mujeres queda plegada a la voluntad de los hombres (que es el caso en muchas relaciones en los diferentes campos de acción), es porque los valores de socialización se encuentran todavía muy ligados a las dicotomías clásicas y dominantes que interpretan el género según una polaridad patriarcal, androcentrista y heteronormativa. Este sistema dualista del «hombre/mujer» es correlativo o no funciona sin el sistema dualista de «naturaleza/cultura».

Los enfoques críticos propuestos por el pensamiento feminista han cuestionado seriamente la reproducción histórica de los sistemas que descansan en la distinción binaria «hombre/mujer» así como también en la distinción «naturaleza/cultura»; ya sea por la vía de las acciones afirmativas que se apoyan en las identidades sexuales para disolver las asimetrías de poder que socavan la dignidad de la persona humana o por la vía deconstructiva que disuelve esas identidades con el objetivo de eludir su captura por el parte del poder (Fraser, 1997). Parte del movimiento feminista y todos los movimientos articulados a las luchas del género se proponen ir más allá de todo sistema binario con el objetivo de transformar las correlaciones de fuerzas en las que se encuentran implicadas.

Desde *mi punto de vista*, si lo propio del «sistema de sexo-género» es como una construcción que es social, dicha categoría es un instrumento analítico, que nos permite comprender las dinámicas políticas, sociales y culturales de reapropiación del cuerpo, así como la resignificación de las concepciones sobre la sexualidad y el género.

De otro lado es interesante e importante la concepción particular del «sistema de sexo-género» que se encuentra en los trabajos de Judith Butler (2007b) quien sostiene la tesis según la cual el “discurso de la identidad genérica” no es más que una ficción reguladora carente de toda base biológico-material; con ello, lo que la intelectual norteamericana denuncia es la existencia de un paradigma *heteronormativo* de dominación social que a su juicio es insostenible. Siendo así, el «género» es interpretado por ella como una “construcción social” y, por lo tanto, como algo para lo cual la *diferencia sexual* no estaría en la base de la

subversión política del orden social. Si me reconozco o no como mujer no cambiaría en nada mi situación social y política ya que el discurso sobre la «la mujer» no haría más que inscribirme en un orden de verdad perfectamente funcional a las prerrogativas del orden social. Incluso llega a sostener que si tomase como punto de partida las “identidades sexuales binarias” no haría otra cosa que reforzar la discriminación sexual y los roles culturales que asociados al «sexo» (Butler, 2007a).

No cabe duda que esta postura teórica no sólo problematiza el carácter binario del concepto de «género» (femenino/masculino) sino que, además, interpela el modo en que los *actos performativos*, en tanto actos repetitivos y estetizantes de una corporalidad que carece de una identidad preconstituida o predeterminada, son decisivos para la construcción o subjetivación del «género» al interior del cuerpo social (Butler, 2002). Desde este punto de vista mi identidad de género o mi identidad sexual no sería sino el resultado de una negación, rechazo o subversión de aquella identidad que, en el curso de mi formación como sujeto, me hubiesen asignado<sup>50</sup>

Los actos y gestos performativos producen entonces –según la autora- una *ilusión heteronormativa* –a la vez individual y colectiva- de acuerdo con la cual la significación cultural de los cuerpos termina reproduciendo los *cánones heterosexuales*. Es por ello que Butler señala que:

El género es una construcción cultural, social y política; por consiguiente, no es ni resultado causal del sexo ni tan aparentemente fijo como el sexo... Al teorizar que el género es una construcción independiente del sexo, el género mismo viene a ser un artificio libre de ataduras; en consecuencia,

---

<sup>50</sup> Judith Butler (1990) reflexionaba sobre el sentido teatral del término «actuación» y su relación con la filosofía, especialmente con los discursos sobre la representación y la actuación. Los «actos de habla» en John Searle y la «teoría de los actos» en Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty o George Herbert Mead serían referencias puntuales sobre la presencia de esa relación en el discurso filosófico. La importancia de estos referentes obedecería al hecho de que han sido ellos quienes han puesto el acento en el modo en que los sujetos sociales constituyen la realidad social por medio del lenguaje, la gestualidad y todo tipo de símbolos culturales. El debate en torno a estas cuestiones, según Butler, podría girar en torno al lugar -anterior o posterior- del sujeto en el proceso de constitución de esos actos significativos; sin embargo y, retomando el planteamiento de Simone de Beauvoir sobre “la mujer no nace, se hace”, la feminista norteamericana afirma que “el género no es, de ninguna manera, una identidad estable; tampoco es el *locus* operativo de donde procederían los diferentes actos; más bien, es una identidad débilmente constituida en el tiempo: una identidad instituida por una repetición estilizada de actos.” En efecto, si la identidad del género no se encuentra esencialmente arraigada en el ser es porque ella se constituye como efecto de una trama cultural, como efecto performativo de los actos que se repiten para fijar una imagen o un sentido de lo que el cuerpo representa; lejos de toda sustancialidad, lo que el género pone ante nuestros ojos no es más que una creencia, un convencimiento de que lo que es efectivamente es y, por lo tanto, una identidad lo suficientemente frágil como para ser trans-formada y deconstruida.

hombre y masculino podrían significar tanto un cuerpo femenino como uno masculino; mujer y femenino, tanto un cuerpo masculino como uno femenino. (Butler, 2007b, p. 37)

A partir de esta concepción crítica, la autora post-estructuralista denuncia la “falsa naturalidad del género” y propone una estrategia en torno a la emancipación y liberación de la pluralidad contenida en sus manifestaciones. Los “gays”, las “lesbianas”, “bisexuales”, los “intersexuales”, etc. serían incluidos en esta estrategia en tanto son todos ellos quienes, de una u otra manera, expresan claramente una ruptura más o menos radical frente al *sistema binario-heteronormativo* (masculino/femenino) que gobierna los comportamientos y las identidades sexuales.

Ahora bien, reconozco que, por ahora, no puedo llevar más lejos estas observaciones críticas ya que la misma autora advierte la insuficiencia de su propia mirada con respecto a las posibilidades de la subversión del «género». Creo que todo planteamiento sobre el «sistema de sexo-género» como problemática del pensamiento feminista se inscribe, necesariamente, en un discurso crítico el cual revela una clara intención política: liberar y emancipar a las identidades sexuales de su confinamiento en un sistema de normalización del cuerpo y de represión del deseo y las identidades sexuales. Sea como sea, pienso que esta perspectiva abre el espectro del debate sobre las mujeres y nos exige pensar, desde el punto de vista del análisis crítico del «sistema de sexo-género».

De acuerdo con lo anterior, diría que la comprensión del «feminismo», a la luz del debate contemporáneo, nos exige reflexionar sobre la teoría del «sistema sexo-género» en la medida en que esta teoría nos muestra cómo la construcción del «género», de la «sexualidad» y de las categorías de lo femenino y lo masculino constituyen construcciones socioculturales que, por ser tales se pueden modificar. Si es cierto que la heterosexualidad androcéntrica y patriarcal no han cesado de condicionar nuestras representaciones sobre la sexualidad y el género, atrapándonos en un orden social, entonces podemos interpretar que las posiciones de género se encuentran orientadas por relaciones de poder y por discursos que se asumen como verdades, sujetos a la interpelación. La participación en ese movimiento es lo que caracteriza la lógica política del juego por la reapropiación feminista de los cuerpos y de las identidades. Es por ello que los

argumentos que he venido exponiendo me sirven como herramientas conceptuales útiles para la construcción de una *estrategia discursiva de resistencia* que sitúe la investigación en oposición a los discursos de legitimación y de reproducción del *status quo* cultural del presente.

El disciplinamiento de los cuerpos a través de una “desnaturalización” del «sexo» y del «género» establece una distancia entre las determinaciones biológicas y los constructos culturales, así como los actos performativos en torno a la identidad de género me sugieren que existen prácticas orientadas hacia la creación de nuevas subjetividades, más allá de cualquier sistema binario que reduzca la sexualidad y el género a la «masculinidad» y a la «feminidad» culturalmente aceptadas. Siendo así, la crítica del «sistema de sexo-género» se sitúa también en el intersticio que separa la Sociedad y el Estado pues toda iniciativa en favor de la pluralidad y de la libertad para ser diferente se extiende a través de lo público y de lo privado, de lo íntimo y de lo comunitario.

En lo que sigue, intentaré plantear mi comprensión personal de lo que son las «prácticas pedagógicas», recurriendo a la pedagogía de la liberación propuesta y desarrollada por el pedagogo brasileño Paulo Freire, retomando la discusión conceptual sobre la categoría del «sistema de sexo-género» y adentrándome más en la crítica contrahegemónica con el objetivo de trazar los lineamientos básicos de la teoría y el método que me permitirá evaluar los datos que he recogido en mi trabajo de campo sobre las prácticas pedagógicas y el sistema de sexo /género en los espacios del «aula» y el «descanso» escolar.

### Capítulo III.

## DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS A LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN

*La equidad de género en educación implica eliminar todo tipo de discriminación en las prácticas educativas basadas en el sexo y en los sistemas de valoración culturales establecidos... mediante el desarrollo de potencialidades de mujeres y hombres en todos los espacios de su existencia y coexistencia.*

(UNESCO-MENDINEM, 1999).

En el presente capítulo hago una revisión de las *prácticas pedagógicas* como concepto; podría decirse incluso que lo que presento a continuación es una construcción personal del mismo. Mi preocupación fundamental consiste en que las «prácticas pedagógicas» -en tanto concepto explicativo y ámbito reflexivo- han sido parcialmente desplazadas del campo educativo como ámbito del conocimiento por otras perspectivas como la psicología y la medicina, cuya mirada ha sido el rendimiento formal de las y en las instituciones educativas. Pero si enseñar y aprender son los actos significativos de la educación, la maestra o el maestro aparecen en la práctica educativa como el “soporte del saber pedagógico”<sup>51</sup>, por lo cual, son ellas y ellos las personas encargadas y preparadas -en cuanto a los conocimientos y a las metodologías- para desarrollar eficazmente dicha práctica. Por supuesto, esto no quiere decir que las y los estudiantes no tengan también un rol fundamental en el desarrollo de las «prácticas pedagógicas»; pero en lo que concierne a la *formación* como proceso orientado o direccionado hacia unos fines precisos, entonces las maestras y los maestros tienen una función específica y crucial de orientación y direccionamiento en el proceso. De ahí que mi propósito en esta parte de la investigación sea el de proponer una mirada teórica sobre las «prácticas pedagógicas» que me permita luego hacerla operativa para la comprensión de mi trabajo de campo.

Luego, las «prácticas pedagógicas» como lugar teórico del aprendizaje, pueden ser consideradas de una manera amplia, es decir, como relaciones práctico-teóricas que tienen su lugar específico en el proceso de

---

<sup>51</sup> Olga Lucia Zuluaga Garcés, en su texto titulado *Pedagogía e historia, la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, (1999, decía que “Rescatar la práctica pedagógica significa en su sentido más amplio: recuperar la historicidad de la Pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la Pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (p. 12)

enseñanza. En efecto, la docente investigadora Zuluaga las define como: relaciones escuela-sociedad; enseñanza-ciencia; enseñanza-cultura; formación del hombre-conocimiento y cultura; formación del hombre-conocimiento-sociedad (Zuluaga, 1999, p. 47)

La importancia que esto tiene para la investigación que realicé es que el concepto en cuestión me permite mirar el proceso educativo como una realidad compleja, atravesada por múltiples aristas y, por lo tanto, como el objeto de una reflexión que debe ser responsable con los fines éticos-políticos que socialmente subyacen a las mismas. De hecho, considerando que en un país como Colombia las teorías sobre el aprendizaje deberían ser, a su vez, consideradas como indispensables para comprender y transformar la realidad social; una realidad permanentemente condicionada por distintos factores como la violencia entre semejantes, la fragmentación social y la indiferencia frente a los problemas del medio ambiente. A este respecto, tanto la «pedagogía instrumental» y la «pedagogía conceptual» como la «pedagogía constructivista» muestran serias limitaciones para dar respuesta a los problemas que se derivan de esos factores y que, en razón de ello se hace necesario ensayar constantemente alternativas que sean susceptibles de dar origen a nuevas y posibles soluciones<sup>52</sup>.

En Colombia la Universidad Pedagógica Nacional, *educadora de educadores*, reconoce la práctica educativa como “uno de los elementos constitutivos y esenciales de la estrategia pedagógica que permite el desarrollo del Proyecto Político Pedagógico” (Moreno, 2001, p.31). Así también, entiende la práctica pedagógica como: “el carácter experiencial de la profesión docente, de todos los momentos formativos que permite desarrollar competencias y en los cuales se mueve el saber fundante de la profesión: *la Pedagogía*” (p. 32). Siendo así, las maestras o los maestros aparecen como «sujetos de saber», por cuanto poseen y recrean en el aula determinados conocimientos, y como «sujetos políticos», por cuanto ejercen una función social y una responsabilidad pública: “en el sentido en que es un profesional que produce saber pedagógico.

---

<sup>52</sup> Por ahora no haré una revisión exhaustiva de cada una de esas perspectivas sobre las prácticas pedagógicas, de las cuales en el colegio Juan Rey se trabaja planeación curricular con la *pedagogía constructivista*. La ventaja de esta perspectiva radica, a mi juicio, en que obtiene sus fundamentos a partir de un principio de adaptación contextual de las instituciones educativas y de una centralidad del diálogo en los procesos del aula. En lo concerniente a los modelos pedagógicos se encuentra un estudio elaborado detalladamente por mí, en anexos.

Su práctica constituye la base de la construcción del conocimiento escolar.” Y como «persona humana» comprometida con sus semejantes “en el sentido de que lidera procesos, es oportuno, toma decisiones, evidencia los roles que le corresponde en la contemporaneidad” (p. 34), en el aula que es el lugar adecuado para la práctica.

Ahora bien, expondré la manera en que entiendo las *prácticas pedagógicas* como concepto, a la vez, «descriptivo» y «auto-reflexivo» y cómo atraviesa este concepto al proceso de la investigación en la educación con perspectiva de género, como lo que venido sosteniendo. También expondré una primera articulación de este concepto con la *pedagogía de la liberación* freireana para dar paso al siguiente capítulo en el que desarrollaré una articulación completa entre las «prácticas pedagógicas» y el «sistema de sexo-género».

### **3.1 Sobre las Prácticas Pedagógicas**

La *educación*, en tanto constituye un saber particular, se ocupa del funcionamiento social de las instituciones educativas y, por ende, de los problemas culturales que se dan en el contexto de esas instituciones (Torres Carrillo, 2006). Sin embargo, ya sea por la influencia decisiva de la cultura en la educación o por la influencia de la educación en la cultura, las instituciones educativas y la educación como el saber que versa sobre su función en la sociedad se encuentran directamente convocadas a desarrollar distintos saberes sobre la cultura. Pero la investigación en el campo educativo requiere de algo más que de una conciencia imparcial sobre los desafíos que se imponen al «proceso educativo»; los *espacios del aula* aparecen como los lugares más indicados para poner en práctica la auto-reflexividad, por lo tanto, para que las y los docentes reflexionen, junto a sus estudiantes, sobre las «prácticas pedagógicas» que los vinculan en un proceso común. Pero, sin una comunidad académica que esté dispuesta a apoyar y a debatir estos ejercicios de reflexión colectiva, la *investigación educativa* no puede obtener mayores resultados.

Por otra parte, la «educación» podría definirse como el proceso mediante el cual las y los ciudadanos de una determinada sociedad se integran a ella; de ahí que la «educación» no pueda ser concebida como un proceso puramente institucional (Giroux, 2004; Cerletti, 2008). En consecuencia, si se concibe la educación como un proceso integral, ella debe ser pensada y practicada conforme a la redefinición de las/los sujetos de la vida escolar en el campo educativo y a la continuidad de su desarrollo como ciudadanas (nos) y como personas. Según Amartya K Sen (1998) el “desarrollo parte del enfoque con capacidades para plantear la necesidad de una visión integral del mismo [...] se trata de que las personas sean agentes de su propio destino.” Retomando a Corredor “la discusión sale así del marco de las carencias y de cómo medirlas. Se trata entonces del restablecimiento y la garantía de los derechos humanos sin distinción alguna (2009, p.43)

Pero más allá de su formulación más abstracta, la orientación del proceso histórico-educativo y del hacer práctico-educativo tiene que ver directamente con la «finalidad» que le haya sido prescrita (Gimeno, 2000; Donoso, 1999). Toda sociedad produce valoraciones que sirven a la autoformación de sus procesos: imágenes de la vida humana a partir de las cuales nos es posible separarnos, tomar parte, crear o transformar el proceso educativo. Las relaciones se encuentran mediadas por el proyecto que rige la vida social, por las costumbres y las valoraciones que en la vida cotidiana se han cultivado (así los griegos educaban para el logos, los romanos para la consumación del orden, el medioevo para la el logro del ascetismo y de la santidad, el renacimiento para la afirmación individual y la modernidad para la productividad). De ahí que la proyección de lo educativo más allá de los espacios que han sido destinados para su hacer revela el alcance de la pedagogía como proyecto y de la educación como proceso social histórico. Por eso el problema de la «finalidad» puede ser planteada como dimensión inter-generacional, un problema de largo aliento que requiere de una determinada conciencia histórico-evaluativa.

De lo anterior se sigue que el concepto de las *prácticas pedagógicas* designe la acción educativa en tanto actividad compuesta de estrategias para la enseñanza (comunicación entre docentes y estudiantes), articulación socio-institucional de los saberes (estructura curricular) y apuestas para el desarrollo individual y colectivo (vínculo de ciudadanía entre profesionalidad y personalidad) (Contreras & Contreras, 2012; Díaz

Quero, 2006). Todo esto hace de las prácticas pedagógicas conjuntos complejos de acciones que de ninguna manera se restringen a la formación de las personas en los términos de su adaptabilidad respecto del orden social, sino que se extienden también hacia la formación de personas con criterios lo suficientemente «autónomos» o «independientes» como para que ellas sean capaces de enriquecer la vida social mediante la «creatividad», la «iniciativa» y la «innovación».

(...) vista la práctica pedagógica como una acción dinámica y compleja, ésta debe responder a las necesidades educativas de la sociedad actual; esto implica, que esté en correspondencia con las necesidades e intereses de las y los estudiantes, del contexto, de los avances de la ciencia y la tecnología y, con las políticas educativas del país. (Contreras & Contreras, 2006, p. 197)

Esta correspondencia de las *prácticas pedagógicas* en relación con la contextualidad socio-cultural en la que intervienen es lo que hace de ellas un proceso que desborda, al menos tangencialmente, el campo educativo pues tanto sus consecuencias como sus distintas orientaciones ético-políticas provienen de campos distintos, es decir, de campos que no son propiamente educativos. Como consecuencia de ello, las *prácticas pedagógicas* deben ser consideradas a partir de una «doble vía», a saber: desde el acoplamiento de la individualidad de las y los estudiantes al «currículo»<sup>53</sup> y desde el engranaje de las instituciones a la vida concreta de las/los estudiantes.

El concepto de la «práctica pedagógica» designa entonces la cotidianidad del proceso educativo, la construcción práctica de dicho proceso con base en la interacción docente-estudiante al interior del aula (Sutz, 2011; Caporossi, 2011). Para Duhalde (1999) esta práctica establece un nexo entre los docentes, los estudiantes y el saber que en conjunto re-crean; asimismo, Adbala (2007) sostiene que, además de ese nexo, la práctica pedagógica designa la centralidad de la relación entre enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Díaz (2004a, 2004b) adiciona el currículo como elemento determinante para el significado de este concepto ya

---

<sup>53</sup> Existen tres tipos de currículo: en primer lugar, el currículo oficial que es aquel que es diseñado por las autoridades institucional-educativas; en segundo lugar, el currículo oculto que se deriva de las rutinas, prácticas y costumbres que, de manera informal, se dan también en la institución; y en tercer lugar, el currículo real que resulta de la combinación entre lo oficial y lo oculto (Nieto Bedoya, 1992; Torres, 1998; Garret, 1989).

que, en un sentido puramente práctico, la acción pedagógica debe ser consciente de sí misma, autorregularse u orientarse a partir de su capacidad auto-reflexiva.

De lo anterior se desprende que la interacción comunicativa es fundamental para asegurar el dinamismo, la flexibilidad, la creatividad y el intercambio del proceso educativo de cara al objetivo pedagógico de crear verdaderos aprendizajes significativos para las/los estudiantes y, también para las y los docentes. Es importante, que quede claro que el análisis de la acción pedagógica que se busca con la auto-reflexividad y con la dirección consciente del proceso educativo no obedece a reglas estrictas sobre el hacer sino que, de manera muy distinta o contraria, tal análisis se basa en la aplicación de unos determinados principios pedagógicos; de ahí que las prácticas pedagógicas requieran de cierta flexibilidad, de cierta capacidad para adaptarse a distintos contextos socio-culturales, a las dinámicas cotidianas del hacer educativo procurando, asimismo, que las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica y la planificación didáctica sean enriquecedoras para todas las personas que participan del proceso educativo.

Recapitulando, diría que las *prácticas pedagógicas* se pueden traducir como cotidianidad del hacer educativo, como proceso vital que atraviesa el «aula», los «laboratorios», el «descanso», la «sala profesores», etc., cuya orientación es pautada por un currículo y que tiene como propósito fundamental la formación ciudadana-humana de las y los estudiantes. «Docentes», «estudiantes», «currículo» y «formación» aparecen de este modo como las variables que analíticamente intervienen en la descripción, la comprensión y explicación de dichas prácticas (Díaz, 2001; Elliot, 1997; Murillo, 2005; Padrón, 2002; Tejada, 2000). Ahora bien, desde el punto de vista de la investigación docente, la auto-reflexividad de las prácticas pedagógicas como actividad de la(el) docente investigadora(dor) constituye una exigencia del quehacer educativo y, por ello, la relación ética-política entre el «ser» y el «deber-hacer» no se afina únicamente en el cumplimiento de unas exigencias institucionales sino que, además, precisa de una vocación activa: no es posible formar a otro si una (no) misma (mo) no se ha formado<sup>54</sup>. Pero esta auto-formación

---

<sup>54</sup> La formación requiere, necesariamente, de una *teoría pedagógica* que, a su vez, se fundamente en la formación. Pero además, si el análisis trasciende la fundamentación epistemológica, resulta que la formación no sólo requiere de una teoría, sino que, además, requiere de una *fundamentación ética - Política* que le proporcione orientaciones acerca de cómo entender la vida

tampoco se reduce a la adquisición de unos certificados académicos, -sino que exige la integralidad de una persona formada para la educación, tanto en el ámbito público como privado de las relaciones sociales.

En este marco, concibo las prácticas pedagógicas como la relación-acción directa entre el grupo docente y el grupo estudiantil que tiene como fundamento la “pedagogía de la intención política” mediante la igualdad de oportunidades desde los derechos humanos. Que planee y desarrolle:

- ✓ el ejercicio de una comunicación horizontal consensuada, el buen trato y el mejoramiento de procesos académicos que hagan sentir bien a la comunidad educativa
- ✓ El reconocimiento de la diversidad e identidad cultural del grupo estudiantil, por lo que la/el profesor debe estar en capacidad de dar cuenta del contexto, familiar y social de cada estudiante.
- ✓ El reconocimiento de subjetividades y desaparición de toda forma de concebir sexista o biológicamente los cuerpos de las /los estudiantes que afecte la formación de las/los mismos
- ✓ La construcción de sentido crítico y planteamiento de hipótesis frente a las relaciones sociales y procedimentales fuera de roles estereotipados según el sexo del grupo estudiantil.
- ✓ Contenidos que aporten a la construcción de vida personal y social que deslegitimen conocimientos absolutos, únicos, androcéntricos y patriarcales.
- ✓ Respuestas, caminos y procesos en contra de la discriminación, jerarquización y división de personas, cuerpos, conocimientos.
- ✓ La posibilidad de lectura y narración de las propias vidas. De acuerdo, con Donna Haraway “no buscamos la parcialidad porque si, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles. La única manera de encontrar una visión amplia es estar en un sitio en particular.” (2005, p. 339).

Por otra parte, existen distintos escenarios en los que se desarrolla la docencia (por ejemplo, la «Escuela», el «Colegio», la «Universidad»); estos escenarios suelen ser bastante complejos, dinámicos y dialécticos (Cerletti, 2008). Ahora bien, asume que los propósitos fundamentales de la actividad docente son: en primer

lugar, transmitir de generación en generación los valores de una cultura a través del currículo<sup>55</sup>, en segundo lugar, promover cambios culturales que afecten positivamente el entorno social y; en tercer lugar, contribuir a la formación personal y/o profesional de las personas (Contreras & Contreras, 2012). De ahí que la docencia, de acuerdo con su fundamentación ético-política, deba ser permanentemente auto-reflexiva pues sólo a partir de la auto-reflexión crítica sobre las «prácticas pedagógicas» la «docencia» puede verse enriquecida y mejor preparada para cumplir con el conjunto de sus responsabilidades sociales. Es desde esta exigencia de auto-reflexividad de donde surge la figura epistemológica de la o el docente investigador(a) y, con ella, la posibilidad efectiva de producir saberes críticos emanados desde un lugar interior al propio proceso educativo y no, como suele suceder, desde un lugar exterior a las prácticas y situaciones del aula.

De acuerdo con lo anterior, la «docencia» podría definirse como el fundamento-guía de toda «práctica pedagógica» en la medida en que es la (el) docente quien ofrece al grupo estudiantil las experiencias didácticas para su formación. A propósito de la centralidad de la/lo docente en el proceso de formación educativa, Díaz Quero decía que:

El docente desde el deber ser de actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto (Quero, 2006, p.102)

Llamo la atención sobre los anteriores elementos para resaltar que la *investigación educativa*, concebida desde el punto de vista de la práctica docente, solo puede ser desarrollada a partir de la experiencia misma de las y los docentes. Siendo la «educación» todo un proceso de integración social, la responsabilidad ético-política de la práctica *docente* consiste, antes que nada, no sólo en proporcionar a las y los estudiantes conocimientos que les permitan asumir un rol ciudadano en la sociedad, sino también orientaciones que contribuyan a la formación de su sentido existencial como seres humanos. Por supuesto, esta apuesta desde la «investigación educativa» y en favor de una «docencia integral», no me hace ciega o insensible frente a la

---

<sup>55</sup> Aquí escribiré una crítica a este primer aspecto del cual no estoy de acuerdo

enorme distancia que se abre entre lo que se espera de las(los) docentes y lo que estas(os) están dispuestos a ofrecer en cada caso.

Desde mi particular perspectiva la crítica de la práctica docente debe responder a la experiencia del estancamiento, es decir, a la repetición estéril de una rutina que ya no provee el aprendizaje porque ya no hay en él significación o relevancia, o porque por el contrario su significado es violento, separador y dominante. Cuando la práctica pedagógica toma las anteriores características entre otros, produce acciones mecánicas, vidas sin iniciativa propia, sujetos sin autonomía intelectual, personas que soslayan a su alrededor la diferencia, la originalidad de cuerpos distantes de la “norma” y fortalece la violencia con esquemas asimétricos de poder. Tal situación me causa malestar humano, ético, político y pedagógico y he aquí uno de los mayores logros de esta investigación en el campo educativo: el de descubrir, describir y evidenciar desde el sistema de sexo-género, las relaciones sociales subyacentes a las prácticas pedagógicas.

En tanto el *espacio geográfico* es también una espacialidad atravesada por relaciones de «poder» y «exclusión» dicho espacio hace de las prácticas socio espaciales un entramado de fronteras móviles, así como de identidades frágiles, ambivalentes o en el mejor de los casos: *re-creativas de lo común*. De ahí que la escala relacional de la geografía en las aulas y el descanso escolar, se haya convertido en un instrumento o herramienta fundamental para organizar los distintos «tipos» de lugares y para captar las distintas «dinámicas» socio espaciales<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Es sabido que el conjunto de los «estudios feministas» han ido desarrollándose de muy distintas maneras, en espacios y en tiempos diferentes. De acuerdo con ello conviene que tener en cuenta tres observaciones a propósito de ese desarrollo. En primer lugar, que si bien en un primer impulso hacia la consolidación histórica de las escuelas del pensamiento feminista y de las perspectivas metodológicas asociadas a las investigaciones sobre el género, estaban orientadas hacia el encuentro de una identidad (en virtud de la cual se proponían modos precisos de ejercer la investigación, por ejemplo), en la actualidad se señala la existencia de múltiples maneras de comprender las cuestiones del género inscritas en el mapa de las dinámicas sociales. En segundo lugar, que, lejos de ser esto un problema, tal y como quisiera señalarse en detrimento del desarrollo del campo, es precisamente la diversidad la que abre la posibilidad al diálogo. Y en tercer lugar, que siendo el diálogo potencia, no sería la diferencia símbolo inequívoco de debilidad, sino todo lo contrario, símbolo de un proceso de maduración. De acuerdo con Lía Karsten y Donny Meertens (1991-1992), esto sitúa las discusiones de género más allá de la uniformidad que se pretende en una disciplina, ya que se despliega en sus contornos hacia formas divergentes de entendimiento de los fenómenos, las cuales, no obstante, encuentran puntos de convergencia.

En otras palabras, si lo que en realidad subyace a los estudios de género es un proyecto de liberación, no puede pretenderse una pura descripción del contexto y de las realidades de los sujetos estudiados. Lo que busco es identificar los modos del hacer educativo en su relación con el género, pero también proponer formas de interactividad pedagógica que sean capaces de superar los elementos del sistema de sexo-género, de deshacer las «exclusiones» y las «violencias» que se derivan de su codificación sobre los cuerpos.

De las prácticas pedagógicas al sistema de sexo-género, mi pretensión es analizar los espacios del «aula» y el «descanso» tomando en cuenta la distribución de los cuerpos en un espacio, la configuración cotidiana de lo educativo en un determinado «lugar»; de ahí que tanto la perspectiva de género como la geografía feminista me han sido útiles para proponer una analítica de esos espacios con el objetivo de precisar una visión crítica sobre las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de una pedagogía crítica del género.

Como consecuencia de lo anterior, creo imprescindible que el concepto integral de las «prácticas pedagógicas» sea concebido desde el punto de vista de una educación en Derechos Humanos. El origen de este enfoque educativo se remonta a los años 80's del siglo pasado (Sánchez & Maldonado, 2000). A partir de este período se han venido desarrollando lo que Abraham Magendzo (2008) llama las «ideas-fuerza» que orientan la formación educativa en el campo de los DDHH. Por supuesto, el conjunto de las transformaciones políticas, económicas y culturales que las sociedades han experimentado desde aquel entonces han influido enormemente en su desarrollo. De ahí que las corrientes intelectuales que más hayan influido en este enfoque o campo educativo sean, en particular, la «pedagogía freireana» y, en general, la «pedagogía crítica».

Este apunte sobre la relación necesaria que existe entre el concepto integral de las «prácticas pedagógicas» y la «educación en DDHH» indica que la auto-reflexividad de la práctica docente (como orientadora de las prácticas pedagógicas del aula para la formación profesional y humana de los y las ciudadanas de una sociedad), y la apuesta de una pedagogía política centrada en el diálogo o encuentro entre las diferencias (como idea-fuerza orientada hacia una formación cívica de la condición humana), pueden ser,

en efecto, desarrolladas desde el punto de vista de la pedagogía de la liberación como método humanístico de educación emancipadora.

### 3.2 Sobre la Pedagogía de la Liberación

La pedagogía de la liberación, propuesta por el brasileño Paulo Freire, es fundamentalmente, un método para la recreación de la «cultura popular» cuya traducción política es, esencialmente, la del humanismo democrático. Diríase que su consigna mayor es que no puede existir una cultura del pueblo sin una política del pueblo (Paulo, 1965). De este modo el cultivo de la conciencia es para ella la tarea política del proceso educativo del mismo modo en que la tarea educativa del proceso político es la construcción de espacios para la libertad. La pedagogía de la liberación busca entonces liberar las fuerzas vivas de esa cultura para hacer posible su articulación política. Es por esto que su núcleo metodológico lo extrae de las prácticas sociales pues sólo en ellas encuentra los medios para su transformación. De esta manera, la pedagogía de la liberación no puede más que ser una pedagogía histórica (Freire, 1997).

Pienso que de esta manera las coordenadas del «proceso educativo» en tanto supone, a la vez, un acto político y un acto de conocimiento implican ya una consideración sobre la capacidad creativa y transformadora de las mujeres y los hombres, esa capacidad de asombro que, sin importar la posición que ocupen en la estructura social, todas las personas poseen. He ahí lo que nos permite reflexionar y actuar sin perder de vista la condición social del acto de conocimiento, así como la dimensión histórica de éste.

Ahora bien, un punto crucial en lo que respecta al método propuesto por la «pedagogía de la liberación» es su *capacidad de inclusión*, en tanto constituye una pedagogía basada en la *praxis* (Carreño, 2010), se encuentra constantemente determinada por el cambio, la evolución dinámica y la reformulación de sus presupuestos. Por ello, el inacabamiento de la vida humana es, precisamente, el motor de la pedagogía. A propósito de esto Paulo Freire decía lo siguiente:

Esta transitividad de la conciencia hace permeable al hombre. Lo lleva a vencer su falta de compromiso con la existencia, característica de la conciencia intransitiva, y lo compromete casi totalmente. Es por eso por lo que existir es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre, del hombre con el mundo; del hombre con su Creador. (Freire, 1989, p. 53)

En efecto, cada quien se encuentra atravesado por la presencia del Otro y el proceso educativo no tiene otro objetivo que re-situar a los educadores y a los educandos en la propia «existencia» (Freire, 2003). La *condición humana* es de este modo recreada en el encuentro entre personas distintas, un encuentro que dista mucho de ser algo superficial. Muy por el contrario, Freire decía que la «pedagogía del oprimido» buscaba, ante todo, la *restauración de la intersubjetividad*, condición sin la cual toda humanización o liberación del mundo resulta impensable. Siendo así, la «pedagogía de la liberación» no puede más que concebir una subjetividad activa, dotada de una historicidad propia (Freire, 2012). Sólo así las personas que participan del proceso educativo pueden alcanzar la autonomía y, con ella, reapropiarse de su propia existencia e historicidad. De acuerdo con ello, todo proceso de alfabetización se juega en este terreno existencial e histórico como recuperación de la palabra, ya sea porque ella ha sido silenciada o porque los oprimidos no han tenido conciencia de que poseen esa palabra.

Como es sabido, Paulo Freire se ocupó de trabajar con personas no letradas, con aquellos que se situaban en los «márgenes de la sociedad». Sobre todo, porque para el pedagogo brasileño la apertura del mundo para aquellas personas permanecía limitada por la precariedad de su escritura y de su lectura, en síntesis, por su falta de educación formal (Carreño, 2010); de ahí que el mundo del conocimiento sistematizado y el desarrollo de la *conciencia crítica* no pudiera cultivarse es semejantes condiciones. Es por ello que Freire concebía el *acto educativo* no como una transmisión de conocimientos sino como el goce y la práctica que supone la construcción de un *mundo común* (Ocampo López, 2008). Siendo así, concedería a la educación un papel fundamental en el combate de la comunidad contra la represión y contra la deshumanización que ella supone. Aquí la distinción entre opresores y oprimidos debe poder ser anulada, más allá de todo resentimiento, en condiciones en las que las y los oprimidos no sólo han de liberarse a sí mismos, sino que,

además, han de liberar a sus opresores y opresoras. Es a ellos y ellas –a los oprimidos y las oprimidas- a quienes está confiada la humanización del mundo. A propósito de esto Paulo Freire escribió lo siguiente:

La liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos.” (Freire, 1992, p. 45)

Otro de los tópicos de la pedagogía de la liberación es la crítica a la «concepción bancaria» de la educación (Santos Gómez, 2008), una concepción retrógrada para la cual sólo los educadores tienen un papel activo en el proceso educativo, mientras que los educandos son sólo individuos destinados a la memorización mecánica de la información transmitida. Esta pasividad del educando será precisamente el núcleo de su *alienación*, la causa esencial de su incapacidad para transformar las condiciones de vida que le oprimen (Ovejero Bernal, 1997). He aquí el lugar que ocupa una «educación problematizadora» como crítica de la unidireccionalidad que caracteriza a la educación bancaria; crítica basada en el reconocimiento del carácter activo que poseen tanto los educadores como los educandos en el proceso educativo:

En la visión «bancaria» de la educación, el «saber», el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: “la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro (...) La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando”. Debe fundarse en la conciliación de los polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. (Freire, 1992, p. 77)

Pero, ¿cómo es que esta reciprocidad de reconocimiento entre educadores y educandos se hace posible? Paulo Freire dirá que esto es posible, ante todo, a través del «diálogo». En efecto, el *diálogo* constituye una expresión humana en la que la palabra supone la unión indisoluble de la reflexión con la acción. El diálogo es pues, desde este punto de vista, una forma de la *praxis*. Reencontrar la palabra es, de suyo, transformar las circunstancias existenciales del ser social pues sólo así la palabra deviene auténtica. Toda palabra despojada de su dimensión activa es, de este modo, pura “palabrería” (Santos Gómez, 2008). Del mismo modo, la palabra que sólo enuncia a la acción se convierte en un activismo irreflexivo que, al no cultivar el «diálogo», inhibe el potencial de la *praxis* (Carreño, 2010). El «diálogo» es siempre encuentro entre los seres humanos

para la transformación del mundo, por lo tanto, es también una exigencia existencial para todos los implicados en esa transformación.

Por último, si bien Freire decía que el diálogo era el encuentro entre los seres humanos para la pronunciación del mundo y que este encuentro era una condición fundamental para su verdadera humanización, también reconocía que las y los oprimidos debían ser capaces de «alojar» a sus opresores en la palabra, en la humanización y liberación de ese mundo pronunciado:

El gran problema radica en ¿cómo podrán los oprimidos, participar de la elaboración, de la pedagogía para su liberación? Sólo en la medida en que se descubran «alojando» al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización. (Freire, 1992, p. 41)

En esta concepción liberadora de la educación el ser inacabado de la humanidad tiene como vocación histórica orientada a liberarse, a humanizarse, pero sin perder de vista que la inclusión del Otro no importa si este es su opresor es una condición de posibilidad para esa liberación y para esa humanización. Se trata entonces de un ser humano que posee un destino histórico de libertad (Freire, 1997) y que ese destino no tiene ninguna posibilidad de ser sino en comunidad, por tanto, en el descubrimiento colectivo de lo que le es común.

De acuerdo con lo anterior, se entiende que el proceso educativo sea, ante todo, un proceso colectivo en el que las y los individuos se descubren a sí mismos(as) y a los demás. Si bien es cierto -como pensaban Bourdieu & Passeron (1996)- que el campo educativo es un espacio social de acción en el que confluyen determinadas relaciones de reproducción, también es cierto que la escuela es un lugar donde se recrean formas de pensar y de actuar que no se reducen a la reproducción. Así desde esta perspectiva se nos presenta la (el espacio del aula y el descanso escolar) como un lugar donde convergen tanto diferentes sujetos socio-históricos como singularidades susceptibles de ser orientadas hacia su propia liberación y emancipación.

Pese a la violencia pedagógica que asegura la transmisión del poder y de los privilegios a través de la «consagración escolar» -con la que se invisibiliza la forma específica de la violencia social-simbólica y como sustrato esencial de la acción pedagógica-, la acción pedagógica puede constituir también pedagogía de la liberación y de la emancipación.

La «pedagogía de la liberación» y el pensamiento político feminista sobre el «sistema sexo-género» serán articulados en este documento de acuerdo con el análisis de los datos conseguidos en mi trabajo de campo y bajo la premisa crítica de que, el segundo término (sistema sexo-género), me servirá como categoría para una analítica de las relaciones sexuales y de género en los espacios del aula y el descanso escolar y de que, el primer término, me servirá como método crítico.

## Capítulo IV.

### SISTEMA DE SEXO-GÉNERO SUBYACENTE A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

*“Hoy como ayer, las mujeres deben negarse a ser sumisas  
Y crédulas, pues el disimulo no puede servir a la verdad”*

*Germaine Greer*

Las prácticas pedagógicas tienen como antecedente de sus estudios iniciales el campo de la Psicología, desde allí han sido explicadas mediante “modelos pedagógicos” de enseñanza y aprendizaje, los cuales podría decirse, han establecido lógicas para su ejecución dentro del campo de la psicología educativa y sus intereses se han concentrado en responder sobre el desarrollo y evolución del pensamiento de los educandos. Luego, el campo educativo ha tomado importancia dentro de los estudios socio-culturales y etnográficos que permitieron fijar los ojos en la acción del mismo en contextos locales. Ahora bien, es en este enfoque metodológico en el que se encuentra enmarcada la presente investigación, con el propósito de analizar la vida social del contexto escolar; los modos y las formas en que se van tejiendo las relaciones sociales de producción y reproducción de realidades.

Al mismo tiempo, en el capítulo anterior, vimos que hablar del sistema de sexo/género es hablar de las relaciones de poder. Parafraseando a la antropóloga Gayle Rubín (1975) “una mujer se convierte en mujer solo en determinadas relaciones”. En este sentido cuestionar la cultura heteronormativa- hegemónica de la vida social de la comunidad educativa de la IED Juan Rey en ciclo IV, observar, desentrañar y denunciar estas relaciones que clasifican, jerarquizan, sostienen desigualdades sociales son entonces las apuestas políticas en el marco de esta investigación para una educación con equidad.

Me propongo en el siguiente capítulo, evidenciar las manifestaciones de este sistema de sexo-género en el campo educativo subyacente a las prácticas pedagógicas de: la participación, el descanso escolar, el seguimiento-control y evaluación de procesos llevados a cabo en la institución educativa, particularmente en los escenarios etnográficos del patio y el aula escolar en diversos momentos pedagógicos. Así mismo,

ampliando los aspectos de análisis sobre las prácticas pedagógicas al respecto de: a) las relaciones que se suscitan entre la comunidad educativa a partir de las mismas en una función social y política; b) la relación entre los contenidos y la vida del grupo estudiantil en el que se considera al grupo docente como estudiantil como sujetos del saber y aprendizaje; c) los aspectos culturales entre ellos la identificación de los mitos conceptuales que tiene el grupo docente de las y los estudiantes y viceversa, para la elección y aplicación como asimilación de las prácticas pedagógicas.

Para el análisis del sistema de sexo-género subyacente a las prácticas pedagógicas me concentro en tres subcategorías así: 1. La construcción mitológica de las mujeres y los hombres en el campo pedagógico (discurso-práctica) de los grupos docente y estudiantil. 2. División Sexual del Trabajo; sus principios de separación y jerarquización, su asignación a las esferas de lo público y lo privado y 3. Relaciones de dominación; como los mecanismos sociales de supremacía e imbricación de violencias configuradas en el quehacer pedagógico. Lo anterior, como productos de la actividad humana que se desarrollan en el contexto escolar a partir de una sexualidad biológica. (Rubín, 1975)

#### **4.1 Mujeres y hombres: construcción mitológica subyacente en la práctica pedagógica**

La voz incesante del grupo estudiantil, especialmente la voz de las jóvenes y niñas, ha sido el principal motor de esta investigación. Cada día, cada momento, cada hecho, palabra o acto me envuelve en el compromiso de evidenciar como docente investigadora, lo que sus voces denuncian: como “la imposición de estereotipos en el colegio que crea desigualdades en contra de sí mismas<sup>57</sup>”.

Las y los estudiantes aluden en diferentes momentos anécdotas, como aprendizajes o motivos de crítica frente a las relaciones sociales que suceden al interior de su hogar y de manera particular en el ambiente escolar, debido a la normalización de los cuerpos que experimentan desde el campo pedagógico y los prejuicios sexistas, racistas y homofóbicos que los rodean en el mismo.

---

<sup>57</sup> Jennifer, estudiante de grado 8°, participando en clase de Educación Religiosa sobre el tema: las diferencias sociales en la vida de las personas.

Ahora bien, se trata de encontrar ¿cuál es el modo en que se concibe así mismo el grupo estudiantil y docente? ¿Cómo se concibe a las mujeres y a los hombres docentes y estudiantes entre sí?, ¿Qué importancia tienen las mujeres y los hombres en la vida social del quehacer pedagógico? Y ¿Qué relaciones sociales subyacen a las prácticas pedagógicas? Son algunas de las respuestas forjadoras de este capítulo.

Así, en este capítulo pretendo dar cuenta de la primera voz de evidencia a través del cual el sistema de sexo-género opera en el campo educativo; la construcción mitológica de las mujeres y los hombres en el grupo estudiantil de ciclo IV subyacente a las prácticas pedagógicas, a través de tres momentos; el primero, la formación sexual desde la experiencia de vida familiar del grupo docente y su vinculación al quehacer pedagógico<sup>58</sup>, produciendo estereotipos que sostienen la creación de un “yo modelo” que en el ejercicio de la práctica pedagógica, actúa ante las/los estudiantes perpetuando, legitimando o deslegitimando la formación de subjetividades. El segundo momento, sobre las concepciones personales de las y los estudiantes al respecto del nombramiento como mujeres/hombres, femenino/masculino y el tercero, la clasificación socio-escolar aculturada que legitima o excluye estudiantes de ciclo IV como producto de la actividad humana en el contexto escolar. Para ello, tomo algunos fragmentos que descubren lo afirmado.

Los asuntos de la humanidad se revisten de símbolos que interpretan, argumentan o proponen formas de vivir. Una de ellas, a propósito del análisis de las relaciones sociales, es la creación del mundo de los dualismos; de “las mujeres y los hombres”, “lo femenino y lo masculino”, “la naturaleza y la cultura”, “el corazón y la razón” como un asunto de construcción individual y colectiva. A estos dualismos se les atribuye características para determinar sus contenidos y poderes.

Así mismo el poder puede manifestarse en las más diversas formas. Sin embargo, me propongo analizar lo que llamo el “poder sexuado”, el que disfraza atributos con base en el sexo biológico y asigna a los

---

<sup>58</sup> Para efectos prácticos de esta investigación haré referencia sólo a algunos aspectos claves de la vida familiar de las y los docentes que permitan comprender el pensamiento de algunas de las y los profesores y el cómo eso puede incidir en las prácticas pedagógicas.

cuerpos sexuados un conjunto de obligaciones, que determina la construcción social de cuerpos para ser llamados de “mujeres” u “hombres”

De ahí que, en adelante, para este primer momento se tomará la experiencia de vida familiar del grupo docente como resorte de análisis alrededor de su vinculación con el desarrollo de la práctica pedagógica. Lo que se evidencia en el siguiente fragmento:

*Nosotros somos una familia de papá, mamá y de cuatro hermanos, digamos tres mujeres y un hombre, soy la mayor, el ser la mayor implica una serie de compromisos y responsabilidades porque pasa a ser uno las veces de segundos papás. “(...) por ser la hermana mayor entonces digamos les guiaba muchas cosas, les guiaba tareas, les guiaba hasta juegos, hacíamos un montón de cosas en ese sentido no fue difícil elegir el gusto por la docencia (...). (Profesora Selene)*

El poder preinscribe un orden, en el ámbito familiar ese orden ha sido asignado para tomar el papel de “mamá y papá”, así, un atributo camuflado a través del poder sexuado en los cuerpos llamados de mujeres es el de “cuidar” por ser la segunda mamá como lo describe la profesora. (Cuida a los demás, como a los espacios y todo lo que te rodee, más que a ella misma). Esta acción ha sido asignada como una función natural, que desdibuja el libre albedrío y peor aún el cuidado por sí misma como un asunto primordial en su propia vida. En este caso en específico, la docente desde su experiencia se prepara dentro de un prototipo de “saber hacer” que se encuentra completamente arraigado en lo intrínseco de su ser y, por tanto, se refleja en los otros ámbitos de su vida como su labor docente. Para ella su rol como hermana mayor y las responsabilidades adquiridas la adiestró en habilidades importantes para decidir su labor profesional y a la vez su praxis, como lo explicó la docente.

Así, quiero exponer la forma en que este atributo es llevado de la estructura familiar de la docente al quehacer pedagógico en el grupo estudiantil, produciendo la relación política de los sexos entendida por Kate Millet como “un conjunto de estratagemas destinadas a mantener un sistema” (1975, pág. 31.)

En este orden, la primera estratagema que quiero exponer brevemente, con base en la observación de ciclo IV es que durante la primera hora de clase se encuentran estudiantes por fuera del salón por llegar tarde a la institución, con la particularidad que la mayoría son niñas, debido a las varias responsabilidades que también les asignan en sus hogares como, por ejemplo, llevar a sus hermanos a las otras sedes del colegio o dejar adelantado el almuerzo. Como resultado es el grupo estudiantil que más clase pierde, por causa de la decisión tomada por algunas “profesoras” (no se evidencia la misma acción en los profesores, directamente de dejarlas(os) por fuera de las aulas, sin embargo, si sucede en cuanto a la disminución de la nota sobre la misma clase). Estos actos muestran su consideración de “dueñas(os) y amas(os) del salón” y niegan el ingreso como el progreso del grupo estudiantil, a propósito del estereotipo “de ama de casa” y “jefes del hogar” formado en la experiencia familiar, en donde se considera como responsable de los valores éticos a la mujer y en cuyo caso escolar se estaría castigando al grupo estudiantil por incurrir en la “impuntualidad” cometiendo los daños de negarles la educación, subvalorar sus esfuerzos, diferenciar personas, jerarquizar oportunidades y construir fracasos al discriminarlas (los) de la clase.

Igualmente sucede cuando la profesora en condición de directora de grupo de estudiantes, cuyo salón tiene video beam, exige ser “ella solamente” quien maneje las llaves del mismo; para efectos de orden, autoriza abrir el salón hasta que la o el colega llegue a clase y las llaves del salón sólo se las entrega a las niñas, por ser ellas más cuidadosas y responsables de las cosas, que los niños, dice la profesora.

En cuanto al desarrollo de la clase, cuando ve indisciplina o descontrol, ubica a las estudiantes entre sus compañeros de tal manera que medien en un posible desorden llamándolos al juicio. Independientemente de los acuerdos que tengan en el curso, la profesora Selene dice: “*¡cuando llegue a mi clase, los quiero ver así!*”. Su actitud entrenada como ama de casa, debido a su experiencia como hermana mayor y en la actualidad como esposa y madre, la especializa en el esquema familiar de dirección, orden y obediencia en el espacio privado, es así manifiesto que en sus diferentes encuentros pedagógicos esa organización reproduce y fortalece el sistema masculino, porque precisamente las estudiantes son reubicadas en favor del bienestar de los compañeros y, aunque en otras clases cambian de puesto a los estudiantes, el criterio de la

acción pedagógica es que se encuentren ubicados al lado de las estudiantes juiciosas, esto es, educar a las mujeres para ser útiles cuidadoras de los espacios como de las personas, sujetas de desplazamiento dentro de su territorio y sin decisión propia de su ubicación. A los estudiantes, los forma para ser sujetos que requieren de ser cuidados, de atención protectora, de libertad consentida, los hace confiados y dueños de los espacios. Mover a las estudiantes significa, además, que deben soportar o aguantar el desorden de los compañeros, abandonar sus intereses y hacerlas responsables del buen comportamiento de los otros, o en su defecto el “buen desarrollo de la clase”.

En estos casos particulares el grupo estudiantil de ciclo IV está reproduciendo prejuicios del sistema androcéntrico-patriarcal, generando relaciones de opresión por la desigual distribución y atribución de espacios como responsabilidades tanto la subordinación hacia las estudiantes; aunque dicha reproducción quizás no sea un acto consciente en las primeras etapas de la vida, en este ciclo académico se evidencia que se ha convertido en función natural de cada sexo, casi como un deber para ser aceptados socialmente.

De acuerdo con Tronto Joan, el cuidado es un “asunto político que atraviesa lo doméstico, lo local y lo global” (Seminario “La Ética Feminista del Cuidado, 2003). Una razón, para que la práctica pedagógica adopte el cuidado, como lo enuncia Arango & Molinier: “una actividad siempre contextualizada, cuyas responsabilidades se reparten en distintos niveles y apela a la ética de la justicia a través de acciones colectivas” (2008, pág.21), en una perspectiva emancipadora, con objetivos de igualdad de oportunidades, de igualdad de obligaciones, de buen trato entre y para el grupo estudiantil, en donde no haya sacrificios relacionales de sexo y se forme integralmente en la equidad social. Recuerdo aquí, los análisis de Imelda Arana cuando hace relación entre paz-educación y dice: “debemos ser vigilantes de que la educación y la escuela sean ante todo un campo donde se vive la paz.” (2017, pág.17) es decir, que elimine cualquier forma de indiferencias, desigualdades o privilegios.

Ahora bien, como se ve en el siguiente fragmento de la entrevista, en el que la profesora describe diferencias entre los dualismos en el campo familiar y los coloca en un plano complementario, donde la

madre y las hijas no tienen ninguna participación en las decisiones de la familia y deben guardar la imagen del hogar, (su esposo) como de sí mismas encausadas por la “virtud de la maternidad”. Es decir, las mujeres son las de adentro (lo privado) y los hombres los de afuera (lo público). “Esta relación ha sido analizada desde diferentes puntos de vista: el espacial que los considera como esferas y/o ámbitos separados o también, que borra los límites entre ellos” (Mouffe, Chantal 1993):

*(...) en mi esquema, mi mamita era la de la casa, entonces mi mami no trabajó, porque ella se casó y mi papá, hasta ahí llegó, no trabajas más, porque para eso estoy yo, ese tipo de cosas, mi mami cuidaba los hijos entonces ella fue la (...) que tuvo la casa con los valores y con las cosas que había que tener en la casa,” que aconsejaba y ese tipo de cosas, mi papá pues digamos que él era, él era más desprendido era él que tomaba las decisiones, eso era a veces como conflicto, porque mi papá si en eso de las amistades y cosas era más radical, ella no, ella era más condescendiente (...) pero el sí fue más estricto. (Profesora Selene)*

De la misma manera como sucede en el ámbito doméstico, en la cotidianidad escolar también se encuentra la asignación de las esferas de lo privado y lo público desde la regulación de la sexualidad en el grupo estudiantil, en donde la institución educativa toma la figura masculina e impone a las mujeres lo que considera adecuado de adentro hacia afuera, es decir de ellas para la sociedad, de lo privado a lo público.

Por ejemplo, en cuanto al seguimiento y control ejercido por el grupo docente se encuentra una gran diferencia entre la forma de aplicación de las y los profesores y nivel de exigencia de igual forma entre el grupo estudiantil. Todo el tiempo se somete al escarnio público y a la presión e incertidumbre los cuerpos sexuados de las mujeres a propósito de la norma estipulada en el manual de convivencia sobre la presentación personal: por citar un caso en el manual de convivencia, el Artículo 12, sobre el uso del uniforme, presenta dentro de sus ocho exigencias una exclusiva para las estudiantes; *“Las niñas llevan falda a la altura de la rodilla y no usan prendas diferentes al mismo, falda prensada a cuadros según modelo”* *“Zapato plano, negro, en cuero y de amarrar con cordones, media- media blanca”*. (pág. 17-18), indicándoles así la decisión institucional de la forma apropiada y prohibida de vestir, colocando la norma como un todo, algo absoluto y fijo, pero que a la vez se torna pervertida, en tanto suscita en el grupo

estudiantil múltiples relaciones sociales de discriminación: esto es cuando las estudiantes visten la falda arriba de la rodilla que las nombran como “perras o zorras” y cuando les gusta usar la falda abajo de la rodilla les dicen monjas. Nuevamente allí la norma es solo un dispositivo de negatividad sexual<sup>59</sup> para las estudiantes impuesta por la comunidad escolar, la cual se les presenta como la forma de protegerles su integridad. En el colegio, las estudiantes se encuentran sometidas a la asignación de las representaciones de la esferas privada o pública de manera intermitente, pasando de un lugar a otro dependiendo del para qué son útiles y de acuerdo con el momento, escenario o la(s) personas con las que se relacionen. Constantemente son sometidas a la construcción de su ser por parte de las normas de la institución; en el caso mencionado, son señaladas como limitadas y cuando se salen de dichos límites además son castigadas.

Contrariamente para los jóvenes, no existe por escrito la misma imposición, ni en la práctica la exigencia es igual, no pasa nada con el tamaño o diseño del blue jean, así encontramos niños con pantalón vestido a la “mitad de nalga”, con dobladillo, sin dobladillo, mezclado con otros colores, roto, ancho, entubado o desteñido. A saber, no hay una sola prohibición para el uso de esa prenda en forma escrita o verbal. En este aspecto sobre el uniforme el punto de reflexión no es la falda que las estudiantes visten, pues la gran mayoría la usan alta, el tema es que hay normas o pretextos normativos que hacen juicio de las decisiones y formas de ser de las estudiantes, durante muchos momentos, en el mismo día, por varios docentes, en los diferentes escenarios, así los ojos son puestos sobre ellas, negándoles el derecho de ser y sentirse cómodas consigo mismas en el ambiente escolar<sup>60</sup>. y restringiéndoles sus derechos que deben ser equitativos para todo el cuerpo estudiantil.

---

<sup>59</sup> Véase Weeks, *sex, Politics and Society*, OP. Cit., pág.22. Categoría teórica que considera el sexo como algo peligroso, destructivo, como una fuerza negativa. En Rubín Gayle. “Pensamiento Sobre el Sexo”. pág.17.

<sup>60</sup> Una estudiante comenta que el colegio se afana más por cuidar la propia imagen a través de ellas como estudiantes de la misma frente a la presentación personal, que por la propia experiencia y cuidado de cada una.



¿Por qué nos fastidian tanto a nosotras y a ellos no les dicen nada?

Sumado a esto, se crean más situaciones de diferenciación y división desde el seguimiento y control como práctica pedagógica en los procesos de formación integral del grupo estudiantil. Los cuerpos son justificados con estereotipos binarios sobre “el ser y el hacer”<sup>61</sup>, que fija conceptos sociales como el de que las niñas son “más emotivas y menos interesadas en el estudio”. Son disminuidas en sus capacidades y perseguidas con afirmaciones desesperanzadoras sobre su “avance académico.” En una reunión de Comisión de Evaluación y Promoción un profesor dice: “Nooo, las niñas se creen los cuentos fácilmente, son enamoradizas, en cambio los chicos solo friegan y ya, son más prácticos y cognitivamente se les facilita más el estudio”<sup>62</sup>. Esta es una descripción equivocada que generaliza la vida privada de las estudiantes y antepone el cuerpo a la socialización, por lo que el grupo docente justifica el “bajo nivel académico” de las estudiantes, sin hacer un análisis íntegro. En palabras de Butler, “descubrimos que la materia está colmatada por los discursos sobre el sexo y la sexualidad que prefiguran y constriñen los usos que puede darse a ese término” (1993, p. 28); es decir, durante la praxis pedagógica las y los docentes significan el ser estudiante mujer o ser estudiante hombre y atribuyen derechos y deberes, capacidades y limitaciones según esta significación de sus cuerpos y su ser.

Otro ejemplo de minimización académica hacia las mujeres, es como se observa en el caso de Laura y Nicolás. Sucedió que el profesor de matemáticas, Julián, citó acudientes de un grupo de estudiantes de grado 9° porque “iban perdiendo la materia,” a propósito del SIE (Sistema Institucional de Evaluación) el cual

<sup>61</sup> Pensamiento dualista entre naturaleza y crianza, considérese también la lista de Plumwood: Razón/naturaleza, masculino/femenino, mente/cuerpo, amo/esclavo, civilizado/primitivo, yo/otro. En el texto “No a los dualismos” Sterling. Pág. 38.

<sup>62</sup> Lo dijo después de que finalizó la reunión de comisión de evaluación y promoción escolar, aun cuando habían sido citados más niños que niñas, con la única diferencia de que los familiares de las estudiantes también estuvieron hablando de la vida de sus hijas, los acudientes de los niños solo decían que eran muy indisciplinados y no daban más detalles.

formula en los criterios de evaluación y promoción en el numeral 3.5.6: que “Un(a) estudiante no será promovido(a) cuando no apruebe las áreas de Matemáticas y Humanidades, Lengua Castellana e inglés”.

A esta citación llegaron dos acudientes; la primera, la abuelita acudiente de Laura y la segunda, la madre de Nicolás. El profesor tan pronto vio en la puerta de sala de profesores a la abuelita le dijo: “siga señora, me han dicho que Laura no viene a estudiar porque se la pasa afuera del colegio con un joven, el problema es ella, conmigo pierde, yo no veo sinceramente que ella este para un décimo, no ha hecho nada para pasar el año, yo no quiero que ella pierda, pero eso es lo que está haciendo”. El profesor le pregunta a la estudiante que si ya recuperó y ella le responde que sociales y el la regaña diciéndole ¡es que usted no se va a titular en especialista de sociales!, además también, debe dejar de ser menos ‘compinchera’ y la abuelita se despide llorando. Luego ingresó la mamá de Nicolás, la recibe con una sonrisa y le dice: “Siga, señora María, ¿cómo está? La he citado porque debo informarle que Nicolás ha mejorado mucho, ¡lo felicito!”. También le pregunta si ya recuperó y el estudiante responde solo una materia, a lo que el docente le respondió: “¡no muchacho, hágale a ver que usted lo puede hacer, Dios quiera que la sumatoria de los cuatro periodos en todas las materias le ayude para que, por nota, lo saque adelante, es decir matemáticamente hablando tiene opción, debe estar en la jugada. ¿Si Nicolás, cómo se ha sentido usted?, la idea no es que se preocupe, sino que poniendo de su parte mejore los resultados y se demuestre a usted mismo que si puede. Delante de su mamá lo quiero felicitar por su actitud el temperamento. Yo siempre he dicho que Nicolás es inteligente y tiene buenas capacidades, siga así chinito y muchísimas gracias señora por haber venido. Cualquier cosa me manda decir con él”.

Al respecto, el informe que realizó el profesor sobre la pérdida de asignatura en los dos estudiantes tiene como fundamento el comportamiento de cada uno<sup>63</sup>, no obstante, es la vida personal de la estudiante dentro y fuera del colegio lo que el profesor utiliza para justificar y reprochar el bajo nivel de la estudiante. Así es evidente que la práctica pedagógica de seguimiento, evaluación y control es una forma más de algunos

---

<sup>63</sup> En el colegio Juan Rey, se han establecido 10 evaluables a tener en cuenta en el proceso pedagógico y de evaluación académica, en reunión de docentes y directivos, por acta institucional, de las cuales, ninguna fue relacionado en el informe del profesor.

profesores para subvalorar intelectualmente bajo estereotipos sexistas a las estudiantes basados en conceptos de inferioridad, negación, discriminación y subordinación<sup>64</sup> a las mujeres, por tanto, esta se encuentra alimentada por procesos de persecución sexual, adiestrando así el sexo culturalmente y produciendo socialmente dos géneros en el grupo estudiantil, en el que el masculino goza de privilegios y oportunidades y continuamente se reproduce la desigualdad social. En palabras de Money y Ehrhardt sería asignando roles, que como experiencia pública fortalece las relaciones de poder y fija la identidad al género. (1972, pág.4)<sup>65</sup>. Lo cual, cada día toma mayor fuerza en el campo educativo.

Hay algo claro a partir de la situación anterior. La práctica pedagógica de seguimiento y control, por un lado, “deslegitima la capacidad intelectual de las estudiantes” y por el otro, menosprecia la vida de las mujeres, degrada su capacidad de asertividad y las arroja por lo menos desde la comunicación verbal a realidades con menos posibilidades y mayores dificultades para el mejoramiento de su vida.

*(...) las mujeres son muy sensibles ¿Qué significa eso? son muy eeh le ponen muchas cosas, mucho análisis a todo son muy cositeras, entonces el hombre la aterriza (golpea la mesa) y ¿eso hace falta? sí hace falta, entonces ellas dan muchas vueltas y son indecisas y si toman una decisión, a veces toman la decisión equivocada, los hombres también, pero son mejores en eso.” (Profesor Pedro.)*

Por lo contrario, sucedió en la entrega de informe académico a la madre del estudiante Nicolás. Su vida personal no fue sujeta a escarnio público, no fue tenida en cuenta como un indicador de evaluación, nunca se habló de si tenía amiga o no, sino que se caracterizó por ser un informe alentador, propositivo y casi definitivo para fin de año, el cual le anunciaba que era muy probable que aprobara el año escolar. Otra desventaja para Laura, pues a ella le auguraba la pérdida del año escolar “según informe” (así fue, ella repitió el grado 9°)<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> Convención de Belem Do Para. Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. Art. 6 El derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros: a. el derecho de la mujer a ser libre de toda forma de discriminación, y b. el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación. P, 3. Brasil. 9 Junio.1994.

<sup>65</sup> Tomado de Duelo a dualismos de Anne Fausto Stirling

<sup>66</sup> Nunca había pasado por mi mente esta afirmación, se piensa en el ambiente escolar que la o él docente es excepcional al hacer seguimiento y control de su grupo estudiantil. sin embargo, nadie se había fijado en el cómo se hace ese seguimiento y qué produce en el grupo estudiantil como en sus familias. la observación de esta práctica pedagógica SG a las direcciones de grupo en

Luego, privar a las estudiantes de la validez intelectual, es una forma de educar el “sexo –mujer” como algo eternamente asocial, esencialista y limitado. La combinación cuerpo y razón deslegitima la capacidad académica de las mujeres. Así, es desventajoso ser estudiante mujer, ser acudiente mujer y ser acudiente mujer de estudiante mujer en relación con ser acudiente mujer de estudiante hombre o ser estudiante hombre, o acudiente hombre. Que les roba poder académico a las mujeres y se lo otorga a los hombres.

#### **4.2 Formación en códigos morales (la feminidad- la masculinidad)**

Ahora, he de referirme también a que el cuerpo docente asume bajo un tácito acuerdo, una concepción de género anclada al significado de ser mujer y ser hombre desde una perspectiva heterosexual. Así, para la pregunta *¿quién, es ser mujer?* El profesor responde, asignando roles a dos sexos que se complementan.

*Como dice la biblia: el hombre y la mujer tienen su rol, el hombre tiene un rol y la mujer tiene el otro, en el cual unidos los dos van construyendo, ninguno toma una decisión de nadie, entre los dos van construyendo, como dicen; el hombre es la cabeza y la mujer el cuello que sostiene a la cabeza”. Le digo que cuando uno de los padres falla hay ya se dan los problemas, el papá forma el carácter de la hija y del hijo. y nooo, por ejemplo, este estudiante mmm<sup>67</sup> tuvo problemas con su papá, allí algo falló y por eso es que se vuelven del otro equipo. (Profesor Pedro).*

En este caso, el docente incorpora a la vida social dos razones de origen religioso sobre la heterosexualidad para establecer un orden; el primero, señala que la relación de pareja debe ser entre mujer y hombre, cada uno con un rol específico. El segundo, que existe además la relación de homosexualidad como producto de una heterosexualidad mal vivida, cuya consecuencia es un asunto equivocado y anormal.

Frente al primer argumento además coloca al hombre en una posición principal, a modo de fundamento y base de “bienestar,” lo sitúa como sujeto responsable de (decisión y formación), asegurando que “el papá

---

grado 9° evidencia la postura desigual en cada situación con alto nivel de subversión en las mujeres estudiantes y acudientes., cuyas consecuencias van desde la desmotivación o aburrimiento personal, hasta la perdida de año y deserción escolar de acuerdo con las estadísticas de ciclo IV.

<sup>67</sup> No se atreve a decir el nombre del estudiante Maicol, ni tampoco a nombrarlo como homosexual que es la forma como el joven se nombra y actúa.

forma el carácter de la hija y del hijo”. A la mujer la considera como “otra, parte inferior” sin competencia para guiar. Señala que la mujer y el hombre están unidos y construyen juntos, “el hombre es la cabeza y la mujer el cuello”, aunque ella va debajo y él arriba para dirigir. En este sentido como lo menciona la poeta feminista Adrienne Rich, y como lo he venido documentando, la heterosexualidad es “una institución política que debilita a las mujeres”. (1999. pág. 16); en este caso, bajo concepciones religiosas se legitima el dominio del hombre sobre la mujer, luego se debilita a la mujer al situarla en un imaginario siempre inferior.

Para el quehacer pedagógico de los docentes hombres, resulta imprescindible materializar la figura paterna en el contexto escolar y asumir tal papel; claro ejemplo de esto es lo que dice el profesor Pedro: “Un papá y una mamá que no apoyen a su hijo y que no apoyen a su hija y que no le den el rol que le toca a cada uno, su familia va a estar destruida. Lo mismo sucede con nosotros los profesores en el colegio”. Para el caso en cuestión, estos se acomodan como los padres de las estudiantes, y a las docentes nos ven como las que tienen paciencia, dialogan y calman al grupo estudiantil, igual que en el espacio doméstico. En el caso de las estudiantes son ellas quienes tienen que soportar la vigilancia y regulación de sus cuerpos, a través de las exigencias colectivas y culturales de las y los profesores. Tal cual, lo enuncia Korol “demasiados ‘hombres viejos’ dirigiendo sus destinos” (2007. Pág.13). Reproduciendo así las mujeres que la sociedad necesita, hasta el punto de hacerlas pensar, sentir y vivir como equivocadas e imponerles un “sistema de valores sexuales dominantes”. So pretexto de un mandato divino.

*Hombre no es tener testículos ni nada de eso ¿no?, hombre es que usted tome las riendas cuando tenga familia, [...] y tome el rol que Dios le hizo como dice en la biblia que es, casi la mayoría de los hombres en la vida son líderes y era porque llevaban todo eso a Galilea y Dios los iba orientando, como Abraham, Jacob, Moisés[...], todos ellos eran hombres, que orientaban su familia, eso es un hombre, que sepa tomar determinaciones por la familia”. (Profesor Pedro).*

En este sentido, el señorío concedido a los patriarcas de tiempos remotos es el mismo que se atribuye el grupo docente masculino en el campo educativo. Por ejemplo, el profesor en condición de director de grupo, al realizar el seguimiento y control del grupo estudiantil a su cargo, todos los miércoles sin falta, en su

espacio de atención a padres y madres, durante el primer bloque de clase, por nueve meses, me interrumpió para sacar a dos o tres estudiantes mujeres por citación de sus acudientes (siempre asistían las mamás), lo acepté con el propósito de observar los procesos suscitados<sup>68</sup>. Pasado tres periodos académicos, las estudiantes le organizaron al docente una celebración de cumpleaños, aunque sus compañeros de curso no aportaron igual económicamente, para ellas era importante expresarle al profesor el afecto que le sentían, luego en la celebración todas las estudiantes le declararon agradecimientos por ser como un papá. (Los compañeros no opinaron nada). Sin embargo, al año escolar siguiente, encontré que se retiraron seis (6) niñas, de las que el profesor más citaba acudientes. ¿Qué paso allí?, ¿cuáles, cómo o qué contenidos de orientación el profesor llevó a la vida personal y familiar de las estudiantes?, pueden ser varias las respuestas, lo cierto es que ellas con realidades diversas y vulnerables ya no volvieron al colegio.

Entre estas realidades diversas enunció aquí algunas condiciones descritas por el profesor: La primera estudiante mujer indígena de las amazonas que había llegado al colegio ese año, en palabras del profesor “no se adaptó”. La segunda estudiante una chica lesbiana en palabras de otros “muy desubicada.” La tercera, una estudiante que no se “deja ayudar”, había perdido a su único hermano y faltaba a clases seguidamente. La cuarta, niña muy altanera igual que la mamá y hacen más en la casa que peleando con los profesores en el colegio. La quinta, tenía muchos problemas desde que el papá murió. Son las explicaciones que recibí, teniendo en cuenta que fue en mis clases que siempre citó acudientes.

Conforme a lo anterior y de acuerdo con Sylvia Plath “podemos demostrar fácilmente que lo que el mundo llama su código de exigencias morales, sacrifica más de lo que el mismo vale (en los costos de la feminidad, pág. 133). Debido a los preconceptos culturales del grupo docente frente a la condición social, de sexo, género, raza, edad, de las estudiantes, desde mi punto de vista, no fueron orientadas de forma pertinente por parte del grupo docente incluyéndome lo cual no dejo de reprocharme; en el ambiente escolar para las y los estudiantes existe una obligación social de encajar en un sistema, independientemente de las

---

<sup>68</sup> Los permisos solicitados por el docente es otra muestra, del desplazamiento que le da a los procesos de formación académica de la docente mujer por los suyos como docente hombre.

características específicas de cada una/uno. Por tanto, el código de exigencias morales mantiene un orden relacional normativo y garante de poderes y dominaciones, aspectos que no son tenidos en cuenta por el docente.

Los profesores hombres se facultan como primordiales en el quehacer pedagógico y la toma de decisiones en la cotidianidad escolar. Si una mujer docente es tenida en cuenta, es por aquello de “*la ayuda Idónea*”, como herramienta útil para la reproducción del régimen político de poder masculino.

*... pero con la ayuda idónea ¿Cuál es la ayuda idónea? la mujer, como dice en un libro bíblico, la mujer es el sello de la creación, sin ellas el hombre fuera una pelota, entonces el hombre la necesita, pero ¿Quién va adelante? el hombre, pero esta sociedad está cambiando esos roles y ha sido perjudicial para la sociedad, no quiere decir que yo soy machista, quiere decir que cada rol tiene su aspecto, no quiere decir que, que, que la mujer no lo pueda hacer, si lo puede hacer, y lo hace mejor que un hombre, pero, pero no es el deber de ella, como vi en una película, y se la recomiendo ahí para que usted la vea que se titula “Reto de valientes” y ve el énfasis de hombre y la mujer. (Profesor Pedro).*

Así, desde la perspectiva del cuerpo docente masculino se impone normas de comportamientos basados en creencias y prácticas religiosas que reflejan el concepto de heterosexualidad enmarcados en estereotipos de dominación sobre el colectivo femenino. Como dice Rubín “(...) la organización social del sexo se basa en el género, la heterosexualidad obligatoria y la construcción de la sexualidad femenina” (1986, pág.114). Una sexualidad femenina que beneficia a los hombres porque asegura las distancias a sus atributos, fortalece sus privilegios y solidifica el poder masculino. Esto se deja ver en las opiniones de este profesor:

*La delicadeza es importante, me parece que las profes son muy delicadas tanto en su forma de actuar como en su forma de expresarse, eso es algo que para las niñas me parece que es importante que ellas lo aprendan, la forma que se comportan con compañeros y con estudiantes, la forma en que se expresan que en ningún momento he visto ni he sabido que alguna profe haya maltratado un estudiante ojalá lo valoren. Enseñan con el ejemplo, la forma de vestir, la forma en que se comportan, ósea la forma en que ustedes se dan su espacio sin tener que estar peleando, sin tener que ser groseras, ni gritar” (Profesor Milán).*

Así, se reproduce en el campo escolar la feminización de la otredad, incrementando la lista de atributos sexuados que inferioriza, discrimina y quita libertades a las mujeres, forjándolas a ser el género de la “dulzura, la ternura, la delicadeza, y la debilidad, situándolas en una posición de vulnerabilidad cotidiana. Y adiestrándolas en la necesidad del hombre para ser completas. De acuerdo con De Beauvoir los hombres:

Han juzgado útil mantener a la mujer en un estado de dependencia; sus códigos se han establecido contra ella; y de ese modo la mujer se ha constituido concretamente como lo Otro. Esta condición servía los intereses económicos de los varones; pero también convenía a sus pretensiones ontológicas y morales. Desde que el sujeto busca afirmarse, lo Otro que le limita y le niega le es, no obstante, necesario, pues no se alcanza sino a través de esa realidad que no es él. (Beauvoir, 1980. Pág. 70)

Así, la mujer resulta nuevamente un pretexto para fortalecer las jerarquías como se ha observado a lo largo de este apartado. Los hombres, en este caso profesores e incluso profesoras (“*ser mujer es un todo (...) y ese ser todo significa que somos necesarias*” – Profesora Selene), toman a la mujer como un sujeto/objeto que puede ser moldeado, limitado, utilizado como ejemplo o dotado de rasgos específicos que siempre están a favor de la sumisión y la otredad.

#### **4.3 Concepciones de mujer y hombre en el grupo estudiantil.**

En esta parte, me propongo presentar las concepciones de mujer y hombre del grupo estudiantil, por ser las formas de concebir el mundo y de construir sus propias subjetividades. Debo comentar que, al hablar con el grupo sobre el significado de las mencionadas categorías, las estudiantes responden de manera inmediata aludiendo a las actividades que realizan, reflejando el sentido y valor por ellas desde lo que hacen con cierto grado de aceptación y reproche. Situación que se ve diferente con los estudiantes porque guardan silencio, se toman el tiempo para pensarlo y al final se refieren sobre los privilegios que han experimentado. A continuación, se muestra un cuadro que contiene algunos discursos del grupo estudiantil.

Tabla 1. Ser mujer o ser hombre desde la perspectiva estudiantil

Ser mujer desde las estudiantes	Ser hombre desde los estudiantes
<p><b>Estudiante 1.</b> Soy mujer porque Dios me hizo así, me visto y actúo de tal manera.</p> <p><b>Estudiante 2.</b> Como mujer me siento conforme, me gusta ser femenina y dar vida, planeo tener un hogar muy unido donde seamos felices... además soy una gran luchadora.</p> <p><b>Estudiante 3.</b> Me coloco ropa de color rosado, una mejor se relaciona mejor con un hombre, una mujer se cela mucho con una mujer.</p> <p><b>Estudiante 4.</b> A mi género como mujer se nos discrimina por las formas de vestir, de caminar, de hablar. Algunos hombres creen que porque una mujer viste blusas apretadas o faldas apretadas y cortas, las mujeres son objetos sexuales, lo que no debería ser así.</p> <p><b>Estudiante 5.</b> Me aterra ser mujer, pues mi mamá siempre me dice que yo ya soy una mujer hecha y derecha, aunque me considero grande porque he vivido cosa que no debía</p>	<p><b>Estudiante 1.</b> Me gusta ser hombre, pues tengo beneficios, uno de los beneficios que tengo en mi casa es que puedo durar más tiempo en la calle, porque yo no quedo embarazado.</p> <p><b>Estudiante 2.</b> Nosotros los hombres nos sentimos más cómodos hablando entre nosotros mismos porque somos más sinceros entre nosotros que con las mujeres.</p> <p><b>Estudiante 3.</b> Ser hombre significa que el hombre es la mayor autoridad, el hombre según la creencia de Dios está más arriba es una generación más revelada, nació primero el hombre y de la costilla del hombre nació la mujer.</p> <p><b>Estudiante 4.</b> Me siento del género masculino, me siento a gusto con mi género, me gusta la fuerza, la fortaleza y la resistencia de él. Tiene varias oportunidades, aunque en ocasiones es egoísta con el género contrario.</p>

<p>vivir, no me siento entonces mujer, pues ni soy, ni me interesas ser hecha y derecha. (<b>se nombra lesbiana</b>).</p> <p><b>Estudiante 6.</b> Como mujer me toca enfrentarme a todo mundo hasta que me traten bien para salir adelante.</p> <p><b>Estudiante 7.</b> También me considero mujer, porque a pesar de que en el mundo las mujeres se consideren: chismosas, mostronas y con baja autoestima, pero yo me considero una mujer con buenos sentimientos y amable.</p> <p><b>Estudiante 8.</b> Yo soy mujer, me siento mujer y ser mujer es ser femenina: delicada, educada, respetuosa, cariñosa y cuidadosa. Uno como mujer escoge el cabello largo para verse bonita.</p> <p><b>Estudiante 9.</b> Soy mujer por mis características físicas.</p>	<p><b>Estudiante 5.</b> Me siento 100% masculino porque me gustan las mujeres. Llevo el cabello corto, porque solo nos debe llegar hasta los hombros por que más largo sería exagerado y parecería una niña.</p> <p><b>Estudiante 6.</b> El género es una palabra que separa y si no nos clasificamos corremos el riesgo de ser iguales todos.</p> <p><b>Estudiante 7.</b> Los hombres siempre somos posesivos, es el dominante en una relación, es el que siempre impone.</p> <p><b>Estudiante 8.</b> Ser hombres es saber respetar a la mujer.</p> <p><b>Estudiante 9.</b> Existen géneros buenos y géneros malos, los buenos son los que les dan ejemplo a las personas de la normalidad aun en la dificultad.</p> <p><b>Estudiante 10.</b> Conozco el género de los partidos ósea los afeminados.</p>
--	---

Lo anterior permite pensar que, en palabras de MacKfunon, la relación entre sexualidad y género se entiende y mantiene “Detenida como si fuera un atributo de una persona, la desigualdad sexual adopta la forma de género (...). El Género emerge como la forma rígida de la sexualización de la desigualdad entre el

hombre y la mujer” (1987, pág.6-7)<sup>69</sup>. Por tanto, las y los estudiantes ya supeditados a una forma de comprender la construcción social de *género* aceptan su rol y legitiman las prácticas sociales que dicho rol les imputa.

El discurso de las estudiantes como evidencia de la formación ideológica androcéntrica y esencialista se fundamenta en el nombramiento de sí mismas desde la voluntad divina, quien les designa la misión de dar vida y cuidarla y les confiere las cualidades para ser luchadoras ante la adversidad. Se consideran responsables de las emociones buenas y de velar por su belleza y presentación. Además, algunas asumen que su ser mujer está ligado a la composición biológica con la que nacieron. En la mayoría hay una combinación de una lógica naturalista con representaciones sociales, como, por ejemplo, el ser femenina.

En el caso de los estudiantes ellos resaltan la vida masculina como superior a la vida femenina en tanto se nombran seres “resistentes” como una cualidad contraria a la “sentimental” que según la RAE significa “Que alberga o suscita sentimientos tiernos o amorosos.” No hay fortaleza en esa concepción sino delicadeza, por tanto, se atribuye a las mujeres. En el caso de los estudiantes no sólo por una cuestión de fortaleza o constitución física, sino por un dictamen divino frente al cual “no se puede hacer nada”. “*El hombre es según la Creencia en Dios el que está más arriba*”, en la que un sexo y género estará por encima del otro. Además, al mencionar que “*del hombre salió la mujer*” se da a la mujer el valor de una mera extensión del hombre, luego, como extensión de este no es sujeta individual, pensante y libre, sino un ente subyugado a sus dictámenes, que pasa a depender de él, situación que genera la idea de que los hombres son independientes.

*No sé es que aquí lo que yo he visto es que para ellos el ser hombre es tener más de una novia, hablar sobre esas relaciones, hablar del noviazgo es decir que estoy con fulanita con zutanita, empezar a ser hombre es empezar a tener su novia y no una sola sino varias relaciones y alardear sobre ello (Estudiante 2).*

---

<sup>69</sup> Esta es una traducción del texto original, *Feminism Unmodified: Discourses on Life and Law*, de Catherine MacKinnon “Stopped as an attribute of a person, sex inequality takes the form of gender, moving as a relation between people. Gender emerges as the congealed form of the sexualization of inequality between men a women” (1987, pág. 55).



*Ilustración 4. Representación grupal de la concepción de género*

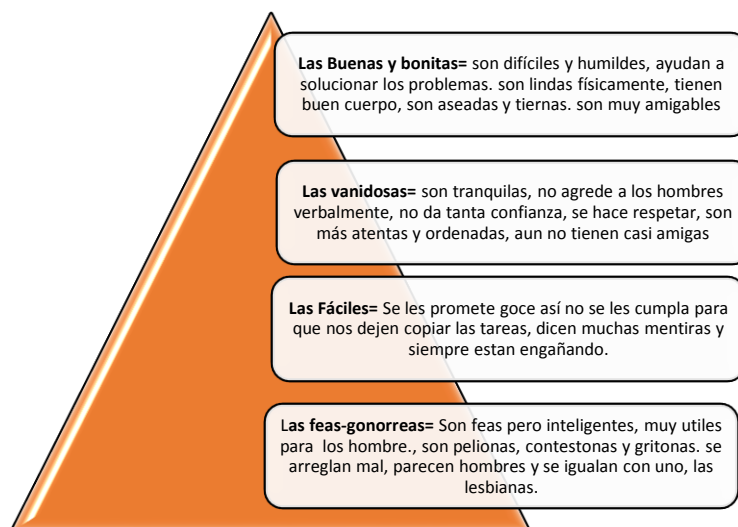
Un estereotipo sexista que predomina en el grupo estudiantil a propósito del cuadro anterior y la representación fotográfica es el que naturaliza al hombre como mujeriego; al que se le facilita hacer uso de las que son contrarias a él, es decir las mujeres. Una será “su esposa” la que le da hijos, la otra será “su amante” la que lo provee de sexualidad” la siguiente será “su amiga” a quien le puede confiar sus pensamientos sin ser reprochado y la “mujer madre” quien lo acepta como es lo consiente. Probar la virilidad por medio de la cantidad de mujeres a las que pueda conseguir son hechos que naturaliza el estereotipo de “macho sobre la hembra” siendo el macho el dominante.

Con una mirada androcéntrica para el caso de los estudiantes cuando admite una actitud delicada y tierna este se convierte en un presunto afeminado o partido, como parte de una crítica chistosa a la debilidad de las mujeres, pues se asume la heterosexualidad como la norma de comportamiento general y se invisibiliza la homosexualidad masculina como femenina existente en el grupo estudiantil.

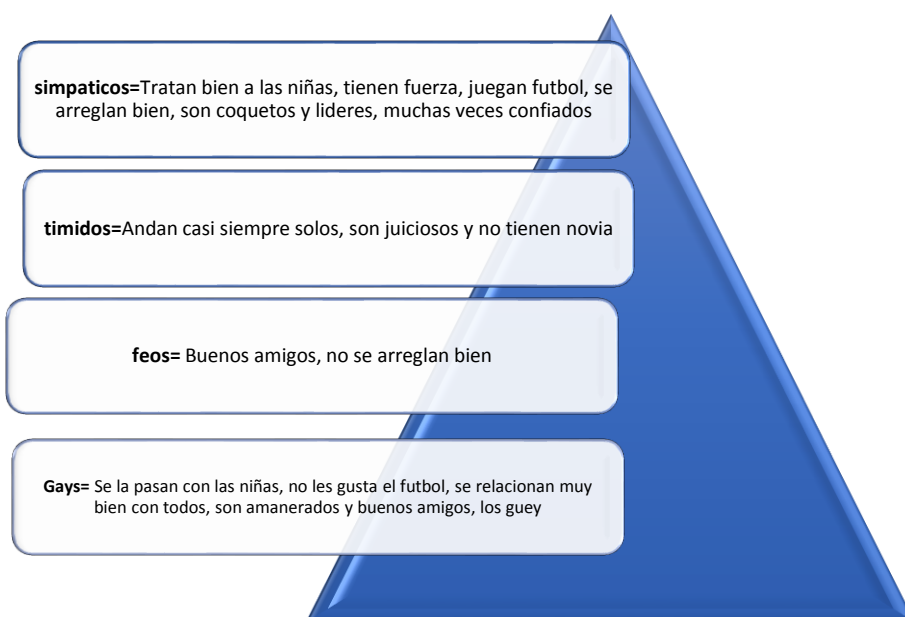
Luego, con esto y entendiendo que las y los docentes han adoptado un papel de *yo modelo* dentro de la institución, tiene sentido que se dé el proceso de producción y reproducción social-sexual esté teniendo éxito y que los y las educandos acepten este hecho como algo natural, como se observa en las pirámides siguientes:

### 4.3.1. Clasificación de las mujeres- hombres estudiantes, entre sí.

Gráfica 4. Clasificación de los hombres estudiantes por las compañeras



4.3.2 Gráfica 4. Clasificación de los hombres estudiantes por las compañeras



En estas clasificaciones se observa que la posición superior es ocupada por el concepto socialmente aceptado, luego ya aculturado, de lo que es ser hombre o mujer; mientras que las posiciones empiezan a disminuir a medida que estos sujetos escapan a la norma legitimada por la política del género gobernante, androcéntrica, heterosexual y el sistema de sexo-género establecido en la sociedad. Ya hay una

configuración social sexual producida y aceptada por ambas partes de los agentes educativos, grupo docente y estudiantil.

Todo hace parte de un proceso de construcción y reproducción de un imaginario normativo social y cultural del *ser hombre o ser mujer*. Un concepto que se delimita a sí mismo, determina el comportamiento de las y los sujetos encasillándolos dentro de un rol, una jerarquía y un género, como se observa dentro del análisis anterior.

Encontrar definiciones tan similares de qué es ser hombre y de qué es ser mujer, tanto para las y los docentes, como para las y los estudiantes, demuestra que el engranaje de producción y reproducción se mantiene dentro de esta nueva generación. Así mismo, esto confirma la idea que he propuesto al inicio de que las y los docentes fungen y se aceptan a sí mismos como una guía o modelo. Esto implica que la construcción social-sexual de los educandos está influenciada por la praxis docente y todo lo que a su alrededor gira como hemos venido observando, el rol que estos demuestran y del que se hayan apropiado; perpetuando con ello la política de género dominante dentro de la sociedad.

Me adhiero con eso a la idea de Gayle Rubin de que “el sexo es el sexo, pero lo que califica como sexo también es determinado y obtenido culturalmente” (1986, pág. 102). Hay una configuración ya aceptada, legitimada, normalizada y disimulada, según lo analizado hasta el momento, de lo que es el sexo, a su vez del género femenino y masculino, y del imaginario signifiante de lo que es *ser mujer y ser hombre* en la sociedad.

El grupo docente ha asimilado a través de las disposiciones sociales desde su nacimiento, su organización familiar, hasta su experiencia personal y profesional el modelo de producción social culturalmente aceptado, como se ve dentro del análisis de las entrevistas, que a su vez reproducen en las y los estudiantes.

Dicho de otro modo, se asume que, desde el nacimiento, es el sexo biológico lo que confiere la primera configuración tanto de la sexualidad como el rol que deben empezar a fungir dentro de la sociedad los sujetos y las sujetas - los profesores y la profesora en este caso; así como los y las estudiantes-. Es el hecho de nacer con pene o vagina, lo que en un momento primigenio determina el espacio en el cual se empiezan a desenvolver ambos sexos y las necesidades socioculturales que debe suplir cada uno; siendo la manutención económica directamente relacionada con quien nace con un falo, mientras que el cuidado del hogar y los niños para quien nace sin él. Luego, es la configuración anatómica el primer mecanismo de control de la sexualidad que impone la base de la construcción de un imaginario de lo que es “ser” mujer o “ser” hombre. Aquí vemos como existe una naturalización de los papeles sociales que se van configurando.

Así mismo, el segundo mecanismo de aculturación de género, luego, de producción social-sexual es la familia y su configuración interna que es conexas con el primer mecanismo, pues cuando naces ‘mujer’ u ‘hombre’ y se te da, como se vio en el análisis, un papel dentro de la jerarquía interna familiar. Tanto niños como niñas en sus primeros momentos poseen un conocimiento de sí mismos, lo que supone que su diferenciación en niños masculinos y femeninas se da más adelante a través de unas configuraciones sociales. De modo que este rol es impuesto ya no solo por lo físico, sino por las exigencias culturales intrínsecas al primer centro social al que pertenece cada persona: la familia.

Relacionada con los dos mecanismos anteriores se encuentra el mecanismo religioso, pues los dogmas que marcan, en gran medida, el pensamiento inalterable sobre la posición social de la mujer y del hombre. Es desde allí de donde se hace posible modificar el imaginario de los dos mecanismos anteriores, pues, como se observa en la entrevista al Profesor -Pedro y a la Profesora Selene la religión determinó su *modus vivendi*. Para la primera persona es lo que prefijó su esquema de jerarquización, de límites, de respeto, de modelos sexuales. Para la segunda, precisó directamente su concepción del rol de la mujer y el hombre, junto al dominio que tiene lo masculino frente a lo femenino, tanto en las relaciones familiares, como en las profesionales.

En adición, hay una producción social-sexual traída por los docentes a los estudiantes a raíz de su praxis como pedagogas y pedagogos; pues han adoptado el papel de ‘yo modelo’ que está transmitiendo y reproduciendo este sistema de producción social-sexual de hombres y mujeres al grupo estudiantil. Quienes, como se ve en esta última parte del análisis, lo han recibido a través de estrategias de legitimación, jerarquización y aceptación de estereotipos determinados. En el aula o en el descanso es donde se concreta todo el sistema: se reprime lo abyecto; se determina lo correcto, como la heterosexualidad mientras que se invisibiliza la homosexualidad; se aceptan o no los estereotipos desde el comportamiento hasta lo físico; se legitima o no legitima el imaginario del ‘ser’ mujer o ‘ser’ hombre, el comportamiento, los derechos y deberes de unos sobre otros, las discriminaciones y las normas que dan lugar a estos fenómenos.

Así se denota en los discursos analizados que el grupo docente, se nombran como guías de las y los estudiantes; además de los momentos en los que hacen referencia a ‘cómo debe ser una mujer’ y su propio papel para enseñar a los y las estudiantes la forma adecuada de adoptar este rol. También en los momentos cuando se habla, por ejemplo, el profesor de biología, Pedro, sobre las docentes ocupando el papel de ‘la mamá’ dentro de la estructura jerárquica de la institución, mientras que los profesores son los ‘padres’. Ellos son modelos de los estudiantes, así como sus profesores fueron modelos para ellos, como es el caso de la profesora Selene en su niñez, quien aprendió de una profesora la rectitud, la puntualidad, el uso de un vocabulario adecuado para las niñas, entre otras cosas. Así, además llevan el modelo del hogar y la familia al colegio perpetuando el esquema de: tú eres una mujer y debes comportarte de X o Y manera, porque por biología, religión y jerarquía estás destinada a ello y no puedes transgredirlo. Tú, por el contrario, eres hombre y tu comportamiento debe ser opuesto al de una mujer, pues ella es una parte tuya.

Hay un discurso que transmite las estrategias de propagación y reproducción de una ideología dominante, que suprime y subyuga a la mujer. Hay un control del rol sexualizado femenino, un castigo que desvaloriza a aquellas y aquellos que intenten subvertir el régimen impuesto: la no aceptación, la ubicación en lo más bajo de la pirámide de aprobación social. Luego, desde el ámbito pedagógico hay una producción y reproducción de los mecanismos que determinan la configuración social del ser mujer y hombre. Finalmente, hay también

una praxis que se adhiere y a veces se opone al sistema; una praxis que tiene lugar en las prácticas pedagógicas frente al discurso que el grupo docente mantienen y que genera los primeros momentos o niveles de división sexual del trabajo, pero de eso hablaré en el siguiente apartado.

## **Capítulo V.**

### **DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO SUBYACENTE A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

La división sexual del trabajo, como la forma de división social resultante de las relaciones sociales entre los sexos, tiene como características la asignación prioritaria de los hombres a la esfera de la producción y de las mujeres a la esfera reproductiva, así como la captación de los hombres de funciones con alto nivel o valor social (Rector, Coordinador...), en cuanto se refiere a la comunidad educativa. En este caso particular, la división sexual del trabajo se observa a partir de las prácticas pedagógicas del grupo docente dentro de los espacios académicos como el aula y el descanso escolar (patio), así como en diferentes eventos culturales de la propia institución, con mayor detalle en las y los estudiantes de ciclo IV, que da cuenta de una clasificación social; quizá de las primeras divisiones sexuales a las que se enfrentan las/los sujetos dentro de su vida.

La división sexual del trabajo en el campo educativo está explícita en los dualismos sexo mujer/sexo hombre, de la feminidad y masculinidad como construcciones sociales, pues “no sólo divide el mundo entre dos términos, sino que estos términos están colocados en un orden jerárquico.” (Olsen, 1984, pág.26). De este modo, si eres de género masculino “harás esto”, si eres de género femenino “harás esto otro”. Ejemplo de esto es lo que se encontró en el análisis del apartado anterior al reflexionar sobre las funciones e imaginarios sociales que cumplían las profesoras y profesores en su familia y que han llevado al campo pedagógico<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> “Un ejemplo de esto es el rol que cumplieron los y la docente entrevistados en su hogar durante su niñez, así como el estereotipo que se perpetua en los y las jóvenes sobre lo que debe ser una mujer (femenina, delicada, sumisa, no grosera, entregada, pasiva) y lo que debe ser un hombre (líder, autónomo, asertivo, racional, fuerte, gobernante)”

En ese orden de ideas, la identificación de las formas de división sexual- social del trabajo se realizará, en primer momento, a través de un análisis de la perspectiva que tiene la comunidad educativa en relación con el trabajo docente de mujeres y hombres; así como el análisis entre el *discurso* y la *praxis* docente. Para lo cual se partirá de la idea de si en la praxis hay una correlación entre el rol que desempeñan unas y otros dentro de la institución, el discurso y la percepción de sí mismos frente a lo que observan las y los estudiantes. Esto, además, tomando en cuenta en gran medida los resultados del análisis de la producción social-sexual que realice en el capítulo anterior.

En segundo momento, por medio de la observación y análisis del adiestramiento del género respecto a la distribución, creación y legitimización de lugares y estructuras. Entendiendo este adiestramiento de género como una forma; es decir, la ubicación del grupo estudiantil en las aulas, en las formaciones, en la misma institución por el grupo directivo y docente, así como en el descanso por el mismo grupo de estudiantes. Igualmente, las relaciones y discursos suscitados en cada uno de estos espacios y momentos.

En último momento, a partir de la exposición de ejemplos concretos sobre esta división asignada por el cuerpo docente al grupo estudiantil según el sexo de: funciones, roles y papeles sociales fundamentados en principios organizadores del sistema de sexo-género: el **principio de separación**: asignación de actividades, tareas, trabajos para mujeres y hombres y el **principio de jerarquización**: unos trabajos valen más o son reconocidos a diferencia de otros. Ejemplo de ello son; los campeonatos, el trabajo grupal, la asignación de espacios, actos culturales.

### **5.1 Aproximaciones generales a la práctica pedagógica del grupo docente**

En concordancia con lo dicho anteriormente es pertinente analizar cómo describen las prácticas pedagógicas, las y los docentes, frente a lo que observan y afirman las y los estudiantes de sus docentes. A continuación, pretendo analizar lo que conformaría en este caso el *discurso*, desde esa posición de ‘yo

modelo' (Tabla 1), versus *la praxis* (Tabla 2), y si en este primer momento de estudio hay una correspondencia entre uno y otro.

Tabla 2. Discurso de las prácticas pedagógicas dentro del aula escolar

<b>Discurso</b>	<b>GRUPO DOCENTE</b>			
	<b>Docente de Sociales</b>	<b>Docente de Biología</b>	<b>Docente de Matemáticas</b>	<b>Docente de Biología</b>
<b>Clase</b>	"Cada clase es un mundo distinto y es única"			"La clase para mi es tener en cuenta un grupo humano y es un grupo que se me ha encomendado en ese momento, sobre el cual debo aplicar todo lo que he aprendido durante mi formación y actualización de conocimientos."
<b>De la clase</b>	"La preparación de clase se ve alterada por el mismo ambiente y experiencias de clase aun cuando el contenido sea el mismo." "yo digo con cada curso los resultados son muy distintos y la experiencia resulta es muy distinta", "hay que dosificarla y adecuarla dependiendo de lo que vayamos encontrando"	"Que cada estudiante es diferente, cada estudiante tiene sus problemas, sus inconvenientes y usted también debe saberlo." " orientar si y cada curso es totalmente diferente y usted como docente tiene que ser muy inteligente y ser buen observador"		"Con referente a ello yo organizo la clases durante el año, pues usted sabe mi profe que todos los grupos son particulares."
<b>Práctica pedagógica</b>	"La práctica pedagógica tiene que llevar a cómo yo llego al llegar al estudiante y ser efectivo en la llegada, porque una cosa es que llegue y otra cosa es que sea efectivo, mi práctica tiene que ir encaminada"	"Mi objetivo personal de las clases y el espacio del aula escolar; en cuanto a lo primero me interesa que lo que les digo les llame la atención y no estén pensando en otros lados que tengan expectativas y concentración en lo que yo les digo. Frente al segundo; este es un espacio de aprendizaje,	"Primero que todo el respeto por la mujer a los hombres y a las mujeres que se den su espacio, es decir en primer lugar a que se hagan respetar de los caballeros, que si les dicen una grosería que no acepten eso, sino que de una forma muy cordial y muy directa hagan notar que no	"Los seres somos complementarios, obviamente hay que conservar ciertas características como mujer u hombre y de esa manera el grupo docente enseña, hay un dicho que dice: " las palabras enseñan, pero el ejemplo educa"

		<i>donde se comparte un conocimiento”</i>	<i>están conformes con el trato que están recibiendo, a que no se dejen tocar por mas amigos que sea, que se cuiden y se respeten así mismas.”</i>	
<b>Diferencias entre la práctica pedagógica de las y los colegas.</b>	<i>“Definitivamente hay un problema que es: nos falta organización, nos falta planeación y nos falta seguimiento en último nos falta disciplina. Claro que si hay diferencias, tan evidente es que los chicos actúan con lo que uno les da o les deja de dar, o no les dice pero les muestra, yo a un chico le puedo no decir una sola palabra, pero mi actitud les dice mucho”</i>	<i>“yo llevo en mí escrito de una semana antes o puede ser 4 días antes, entonces yo digo: estoy viendo tal tema, entonces coloco tema, yo tengo una planeación, entonces tema y los materiales que necesito, sí, entonces digo bueno, voy a ver el tema cálculos químicos en ecuaciones, entonces yo digo bueno listo, vamos a ver, yo comienzo con una parte pequeña y la voy complicando, lo más importante para mí, es que cada estudiante entienda, que cada estudiante vaya también a su ritmo”</i>		<i>“educación es un proceso transformador para que el individuo sea competente en una sociedad.”</i>  <i>“El plan de trabajo del área está basado en los lineamientos curriculares de educación y tiene tres componentes que son: interpretación, argumentación y proposición. Sobre eso se planea, aunque debo decirte que hay profesores irrespetuosos.</i>
<b>Participación en clase a nivel de género</b>	<i>“en el asunto de la participación serían más abiertos los chicos, los chicos son como más abiertos, sin que signifique que las niñas no participan, las niñas también participan, hay niñas que participan muy acertadamente, los niños pues también.”</i>	<i>“la mayoría de las mujeres, las niñas son muy organizaditas y muy entregadas al estudio, aunque de pronto alguna no, pero son muy poquito porcentaje (...). Los hombres la mayoría son muy desorganizados pero la mayoría de ellos son muy hábiles</i>	<i>“El hombre es hacerse notar pero de una manera brusca, los hombres siempre quieren opacar el trabajo de las mujeres”</i>	<i>“Las niñas son mas juiciositas, más centradas, están más prestas a recibir orientación y acatarlas, los muchachos son aaah más abiertos, son más irreverentes en algunas cosa pero también son más espontáneos, también, ese es el perfil que tenemos y eso es</i>

	<p><i>“En el grado noveno pasa un ejemplo con un par de niñas a las que les cuesta participar: “me encuentro una niña que le digo nena léeme esta parte del cuadro y me responde, no no leo y le digo ¿por qué no lees?, ¿tú por qué no lees? No no leo, pero no me da respuesta, otra; lee nena, no no no voy a leer y ¿por qué no lees corazón qué pasó? porque me da pena, ¿te da pena? ¿Por qué te da pena? ¿Estás haciendo algo que no corresponda?, aquí todos vamos a aprender a leer y todos estamos en el propósito y todos vamos a leer, es que en noveno hay que leer”</i></p>	<p><i>matemáticamente, ellos son más estratégicos, (él sonríe satisfactoriamente) es decir son más rápidos, comprenden más, usted encuentra que puede no venir un pelao tal día y usted le explica y ya entiende, en cambio puede no venir una mujer y usted le explica varias veces y no entiende todavía.”</i></p>		<p><i>directamente proporcional a la educación en casa, si en la casa hay buenos formadores entonces hay un buen trabajo, en la educación los tres: padres, hijos y profesores debemos estar jalando para el mismo lado.”</i></p>
--	---	--	--	---

Se puede inferir que, si bien dentro del discurso pedagógico de tanto las profesoras como los profesores cada curso es particular, también hay un interés por fortalecer el conocimiento, apoyar el desarrollo de las/los estudiantes, actualizar y organizar la práctica según los casos determinados y los espacios en los que se dé lugar el momento de aprendizaje, esto no se ve reflejado en su práctica pedagógica. Por ejemplo, mientras la profesora de sociales presenta un genuino interés en el desarrollo tanto intelectual como emocional de sus educandos y, según el ejemplo que ella propone, busca mostrar que tanto hombres como mujeres tienen las mismas capacidades, en el momento que las/los estudiantes hacen referencia a la labor global del cuerpo docente femenino esto es obviado y prima más lo que (Olsen, 2009) llama la “sexualización de dualismos” es decir, que los sexos se identifican así mismos descriptiva y normativamente como hechos inmutables e inevitables. (137-139)

Este primero, entendido como la división dada a partir de los esquemas de producción y reproducción de roles que se generan tanto por la construcción de los sistemas familiar, áreas de conocimiento, formación moral y la propia experiencia que fomentan un comportamiento determinado, como se ha venido hablando, dentro las personas, y que en este caso se demuestra debido a la división de valor que hace el grupo estudiantil. Es dentro de este primer nivel que las/los estudiantes encasillan a unas y otros dentro de lo que antes mencioné como esfera pública y privada, frente a la esfera productiva y la que se asume como reproductiva.

En este mismo sentido, desde la perspectiva de docentes hay una división por cualidades dentro del grupo estudiantil en el aula, pues se consideran y coinciden, como se ve en la *tabla 1*, en que las mujeres son más tímidas, pero más organizadas para hacer o entregar trabajos, son más dispuestas a la atención y orientación, mientras que los hombres son quizá más desordenados, pero más asertivos y abiertos; las niñas más cuidadosas, los niños más bruscos intentando ‘opacar a las niñas’; aunque según los discursos de docentes dentro del aula se busca que tengan las mismas oportunidades participativas y de aprendizaje.

En el discurso hay igualdad mientras que en la práctica es diferente. Dicho de otro modo, desde el aula el cuerpo docente hace una división del trabajo de los y las estudiantes, valorando más el trabajo de unos que de otros, o los comportamientos de unos sobre otras. Un ejemplo de esto fue la clase de biología, cuando el Profesor Pedro terminó la explicación del tema, pasó al tablero a los hombres estudiantes a realizar práctica y las niñas, aunque con las manos arriba pidiendo la participación no se las dio. “las ignora” Cuando hace una pregunta, les da la palabra a los hombres y si una niña empieza a responder no la deja hablar más de cinco segundos porque el profesor las interrumpe y el mismo se responde. Aquí se evidencia la división de oportunidad de aprendizaje por sexo, aplicada por el docente a partir además de sus propios prejuicios.

*Los hombres la mayoría son muy desorganizados pero la mayoría de ellos son muy hábiles matemáticamente, ellos son más estratégicos, (él sonrío satisfactoriamente) es decir son más rápidos, comprenden más, usted encuentra que puede no venir un pelao tal día y usted le explica y ya entiende, en*

*cambio puede no venir una mujer y usted le explica varias veces y no entiende todavía". (Profesor Pedro).*

Esto demuestra cómo, aun cuando en el discurso sobre las prácticas pedagógicas las y los profesores aseguran mantener un trato equitativo para el grupo estudiantil; en su práctica pedagógica no se presenta equidad ya que hay unos trabajos, unos comportamientos, unos productos, unos aprendizajes que valen más que otros. Por tanto, una causa de opresión de las mujeres estudiantes y profesionales docentes es el aparato social sistemático que emplea a las mujeres como materia prima y modela mujeres domesticadas como producto (Rubín, 1975, p. 96).

*Tabla 3. Opiniones reflejo de las prácticas pedagógicas dentro de los espacios*

Concepto del grupo estudiantil frente <b>al trabajo de las profesoras</b>	Concepto del grupo estudiantil frente <b>al trabajo de los profesores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La profesora es un poco estricta, pero me cae bien.</li> <li>• La profesora X es variable de temperamento.</li> <li>• Las profesoras son muy organizadas en la clase y disciplinadas.</li> <li>• Se preocupan por nuestro aprendizaje, pero son monótonas.</li> <li>• Todo el tiempo nos ponen a hacer algo.</li> <li>• Con ellas hay que leer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son chéveres, divertidos, algunos son estrictos cuando tienen que serlo y nos ayudan mucho.</li> <li>• Algunos profesores creen que solo ellos merecen respeto.</li> <li>• Ellos exigen un poco más que las docentes mujeres, tienen un poco más de autoridad en los estudiantes.</li> <li>• Ellos 7 enseñan muy bien.</li> <li>• Son muy recocheros, de buen ánimo e inteligentes. Nos enseñan grandes cosas sobre la vida.</li> <li>• Los profesores son muy generosos en su tiempo, si nos queda alguna duda, Ellos se toman su tiempo para volver a explicar.</li> <li>• Un poco molestos de carácter fuerte.</li> <li>• Se toman todo el tiempo para explicar los temas. Son prácticos.</li> </ul>

Según lo hallado en cada caso se observa que el grupo de estudiantes perciben la práctica docente de las profesoras como algo bueno, valioso, aunque emocional, con tono de aburrimiento por el exceso de trabajo realizado en clase, disciplinado y variable porque juega con los genios a veces complicados de las profesoras. Mientras que ven la práctica del cuerpo docente de hombres como modelo, como figura amena y flexible en los tiempos de la clase, más lúdicos importantes en su contenido, por lo cual, de entrada, ya cuentan con el respeto y toman interés cómodamente. Pues, como bien se observa en la *tabla 2*, se recalca en el hecho de que ellos se toman el tiempo para enseñar y son chéveres.

Esto se encuentra directamente relacionado con el sentido de jerarquía socialmente establecido y aceptado por la comunidad educativa. Lo que confirma una vez más como lo enuncia Rubín que toda sociedad tiene algunos modos sistemáticos de tratar el sexo y el género. (1975, pág.105). Es decir, dentro de la práctica como reflejo del discurso y la labor docente, las y los estudiantes priorizan un género sobre otro y dividen desde un primer momento el trabajo por el sexo que representa cada profesora o profesor, dejando así, el “género masculino”, dentro de la esfera productiva y pública al atribuirles cualidades de autoridad, respeto, control, pero sobre todo guía. Mientras que al “género femenino”, se las encasilla dentro de una esfera privada, reproductiva; con cualidades muy relacionadas con el papel de las madres en el hogar; sus enseñanzas son caracterizadas con prácticas de escucha en la dificultad, de comprensión y adecuado comportamiento en la cotidianidad, de aceptación a propósito de la exigencia y orden en su trabajo, pero sobre todo algo más superficial como el hecho de ‘caerle’ bien o no a las/los estudiantes. Esto es, a través de un mecanismo de normalización disimulador que somete a las profesoras por su condición y rol de mujer a no poder escapar de un estereotipo predefinido, producido y reproducido de “mujer objeto”, que no puede ser vista como alguien más allá, sino que debe describirse desde las características que le son permitidas, en este caso, un comportamiento que produce la aprobación o no aprobación.

## **5.2. Distribución espacial y escalas relacionales en el descanso escolar**

Desde un enfoque tradicional, generalmente el descanso escolar es entendido como un espacio relevante y común para el grupo estudiantil y docente en las diferentes instituciones educativas; desde tal perspectiva, se les podría leer como un grupo bueno o malo, juicioso o indisciplinado a simple vista. García Ramón dice; “Hasta hace poco, la sociedad y el territorio se consideraban como un conjunto neutro, asexuado y homogéneo; con cierta frecuencia se tenían en cuenta las diferencias de clase, pero sin plantear las importantes diferencias que existían entre hombres y mujeres en el uso y vivencias del espacio y del medio” (García, 2000, pág. 337).

En este sentido, es necesario en el análisis de la espacialidad del género, la localización de espacios diversos y la forma en que los contornos de estos últimos adquieren consistencia a partir de las relaciones que los constituyen, como analiza McDowell:

“(…) Sería centrar el estudio en distintos lugares, diferenciados unos de otros por las relaciones de poder que determinan los límites que los separan (...) el más inmediato de todo, el cuerpo: el cuerpo. Un cuerpo, aunque no todos los estudiosos de la geografía lo crean, es un lugar. Se trata del espacio en el que se localiza el individuo, y sus límites resultan más o menos impermeables respecto a los restantes cuerpos”. (McDowell: 2000; 59).

Así que, a continuación, presento seis lugares constituidos por el grupo estudiantil en el patio escolar conforme a las relaciones sociales que se configuran en estos, los cuales a la vez determinan en el grupo estudiantil de manera global en la institución escolar las formas del hacer y el ser. Por medio de un registro fotográfico y de un ejercicio de ilustración, debido a que en cada lugar se establecen normas y estas a la vez definen los límites, ubicando así en las/los estudiantes el lugar que ocupan entre sí.

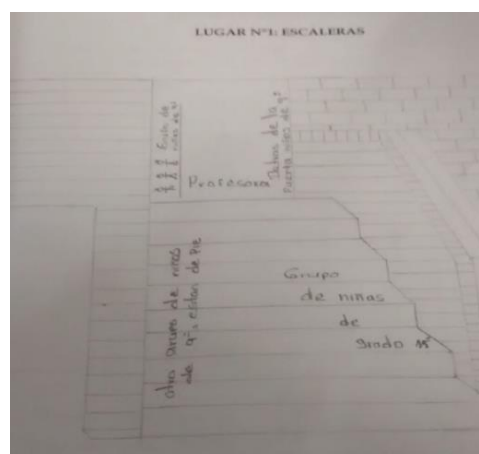
### **5.2.1 Lugar 1: Las escaleras.**

En las escaleras observamos a la vez un medio de tránsito y de reposo. Por un lado, lo primero que es notorio es la relación que se establece bajo la estructura dicotómica que pone en relación a las y los estudiantes, bajo las coordenadas de lo masculino y lo femenino. Las distinciones del sexo entre “niñas” y “niños” operan como patrones de regularidad en las formaciones de los grupos por fuera del aula. A un

costado los niños, al otro costado las niñas, como se observa en la *ilustración 3*. Cada grupo se encuentra absorbido en la plática. Sin embargo, es precisamente el tipo de ubicación que adquieren lo que determina la división sexual: 1) detrás de la puerta se ubican alrededor de tres niños en actitud misteriosa y de superioridad, ya que este espacio les brinda un rol mayor frente a sus compañeros pues hay un velo tanto físico como sociológico que oculta sus actos, luego estos no están sujetos al escrutinio y, por tanto, no pueden ser tachados de “buenos o malos”, siendo precisamente esta característica lo que les brinda un estatus superioridad; 2) hay un grupo de solo niñas de grado once (11°) sentadas al extremo derecho de las escaleras, con actitud pasiva y sumisa, como el rol asignado lo indica; pues la información corporal que transmiten al estar sentadas es de docilidad y mansedumbre, el mensaje es de no ser una amenaza frente al dominio impuesto por los hombres; 3) hay otro grupo de niños de grado noveno (9°) que no sólo se encuentran en un extremo diferente al de las niñas, sino que están de pie ejerciendo cierto rol de control y predominio, pues, contrario a las niñas que están sentadas, el hecho de estar de pie frente estas da lugar a una estratificación física de posiciones -hombres arriba, mujeres más abajo, lo cual determina también el estereotipo de masculinidad, ya que si un hombre llega sentarse se podría entender que puede estar igualando a la posición de “mujeres”, se está bajando, por tanto, está renunciando a su poder y a su dominio. Toda esta relación de posicionamiento físico, nos muestra que la ubicación espacial representa otro mecanismo de jerarquización.



*Ilustración 5. Fotografía del lugar físico “escaleras”*



*Ilustración 6. Ubicación estratégica y jerárquica de hombres y mujeres en las escaleras a la hora del descanso*

De igual manera, el grupo docente experimenta y genera transformaciones en función del espacio que habita con la mirada, re-inscripciones de su propio cuerpo en los lugares que interroga. Durante su turno de

disciplina, las docentes, se ubican en la puerta como aparece en la *ilustración 3*, con actitud vigilante hacia lo que ocurre en el patio y evitando el acceso al interior del colegio, excepto para ingresar al baño de a dos o tres estudiantes por cada sexo aun cuando hay 10 sanitarios en cada baño. En el caso de los profesores, ellos se ubican dentro del patio sobre todo donde hay niños, con actitud relajada y con cierto grado de camaradería con algún micro-grupo estudiantil. En ese sentido llama la atención el hecho de que la relación de las y los estudiantes con las maestras, está completamente ausente en este espacio. Al contrario de los maestros quienes se integran a todo el conjunto de dominación espacial ejercido por los estudiantes. También entre ellos está presente este tercer nivel, si bien ya no regido por su comportamiento corporal, sí por su actitud y ubicación espacial. De nuevo, las mujeres docentes son ‘madres’ vigilantes, mientras los hombres docentes son ‘padres’ que enseñan a sus hijos cómo usar todo el mecanismo simbólico que representa el falo dentro de la perspectiva de Gayle Rubín. Un ejemplo de esto es durante algunos descansos escolares en los que los docentes juegan fútbol, un deporte erigido como netamente masculino, con los estudiantes varones de grados 9<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup> y 11<sup>a</sup>, en ninguna circunstancia se ha visto partido de profesoras con las niñas.

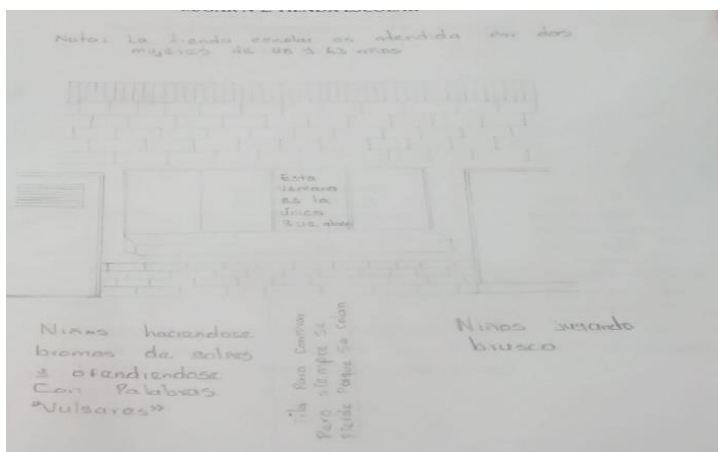
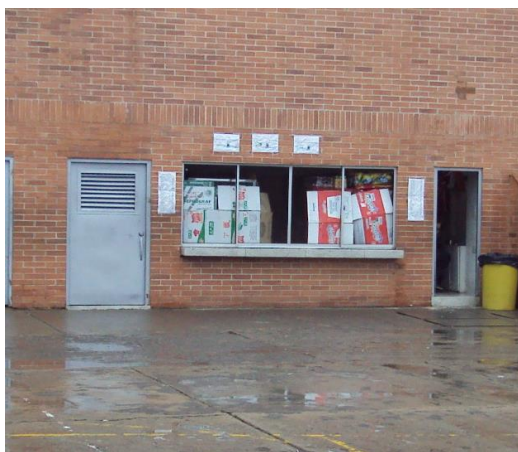
### **5.2.2 Lugar 2: la tienda escolar.**

Otro ejemplo de la normalización del estereotipo femenino que da lugar a la división por roles en el que la mujer se encarga de las labores domésticas, es la alimentación dentro del macro-sistema académico de las y los estudiantes; y éste se reproduce en la tienda del colegio, atendida por una mujer de una edad madura, aunque las interacciones dentro de todo el conjunto están determinadas por el intercambio mercantil. Niñas y niños se forman para acceder a los productos que en la tienda se ofrece (*ilustración 4*); sin embargo, la mayoría de veces ellos rompen la fila al colarse y hacen desorden, tratan de engañar a la señora reclamándole cambio, y en ocasiones, hasta la gritan y la ofenden. Como anécdota de las relaciones sociales en este lugar, días después, la señora de la tienda se enfermó y la reemplazó el esposo por tres días. A él siempre le hicieron bien la fila, le pedían con claridad los productos, y ni por juego, trataron de engañarlo. Estos comportamientos muestran otras coordenadas muy distintas a la enseñanza orientada al menos

verbalmente de mantener igual respeto a todas y todos. Como vimos en el capítulo anterior, de nuevo se encuentra una escala jerárquica, en donde no tiene un papel relevante el grupo docente, sino que el mismo grupo estudiantil se empodera y decide su estratificación y división social por roles sexuales. Si bien existe un conocimiento mínimo en lo que respecta al orden de la acción, ese conocimiento desaparece por momentos al subvertirse el orden a través de la imposición de una acción; en este caso, ingresar a la fila ocupando un espacio que le correspondía a otra estudiante.

Así, en torno de la fila, el currículo oculto se hace explícito en el comportamiento de los estudiantes. Un vocabulario soez y la brusquedad del trato entre ellos, parecen indicar formas de socialización que los posiciona en un lugar como colectivo y que despliega rechazo por sus mismas compañeras, quienes se ubican en otro lugar en donde los puedan sacar del mundo de sus vidas.

Los estudiantes a través de conductas violentas frente a las estudiantes imponen su dominio. Luego, esto representa otro mecanismo de jerarquización separadora, pues a través de la fuerza se limita y obliga a las mujeres a aceptar el yugo que culturalmente ha sido impuesto.



*Ilustración 7. Fotografía del espacio de la cafetería y mapa de la ubicación espacial de las y los estudiantes*

### **5.2.3 Lugar 3: Borde Noroccidental del Patio**

En el descanso escolar la dispersión es lo que, a primera vista, domina el panorama. Sin embargo, mirando con atención me di cuenta de que la irregularidad de las formaciones grupales es sólo superficial.

La mayoría de los jóvenes, los cuales se agrupan en un costado, casi siempre sentados hablando unos con los otros. Las niñas, en cambio, se forman para sentarse o para jugar entre ellas. Por supuesto, unos y otras socializan y se reconocen como compañeros de clase o miembros del mismo grado (los de décimo con los de once). Es un espacio ya “colonizado” por los hombres porque ningún compañero(a) del colegio se atreve a ubicarse allí por temor a ser ofendido o burlado para sacarlo, ese espacio es exclusivo de los hombres grandes del colegio “como una manada” al parecer es una preferencia de sus comportamientos. El reflejo vivo de dominación territorial masculina.

Ahora bien, como se observa en la *ilustración 5*, incluso esta división de niños y niñas por grupos no es aleatoria. A los lados se encuentran aproximadamente tres (3) micro-grupos de estudiantes de grado décimo (10) y once (11°), en la esquina izquierda sobre los bordes aledaños a este epicentro de jerarquía, se ubican 26 niñas. Sin embargo, lo singular es que ellas aun ubicadas cerca, no pertenecen al círculo de dominante, “ni se hablan, pero aluden sentir protección pues todos los estudiantes hombres están sentados e incluso acostados y, más importante aún, en los espacios de las paredes, espacios reconocidos tácitamente como de mayor jerarquía, sólo hay niños, si una niña intenta ocupar ese lugar ellos la retiran. Luego, no hay cabida para las chicas en un espacio principal de dominio masculino, (solo al lado) pues eso equivaldría a romper el esquema implícitamente impuesto; aquí está presente de nueva cuenta el tercer nivel de la división sexual del trabajo, con la salvedad de que el esquema se invierte, ya no es el hecho de estar sentado un símbolo de inferioridad jerárquica, sino uno de poderío y camaradería entre los jóvenes. Es una característica que sólo adquieren al posicionarse en lo más alto de la pirámide de potestad, ellos representan un círculo selecto y como tal tienen derechos que no desvirtúan su masculinidad, sino que la potencializan.

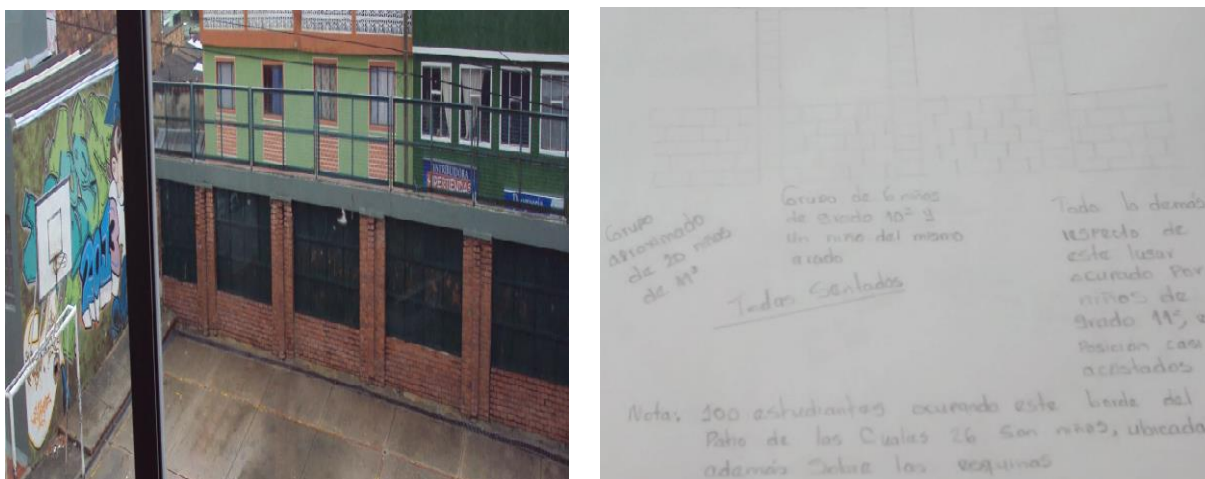


Ilustración 8 Fotografía y ubicación espacial de las y los estudiantes” Noroccidente”

#### 5.2.4 Lugar 4: Patio Rojo.

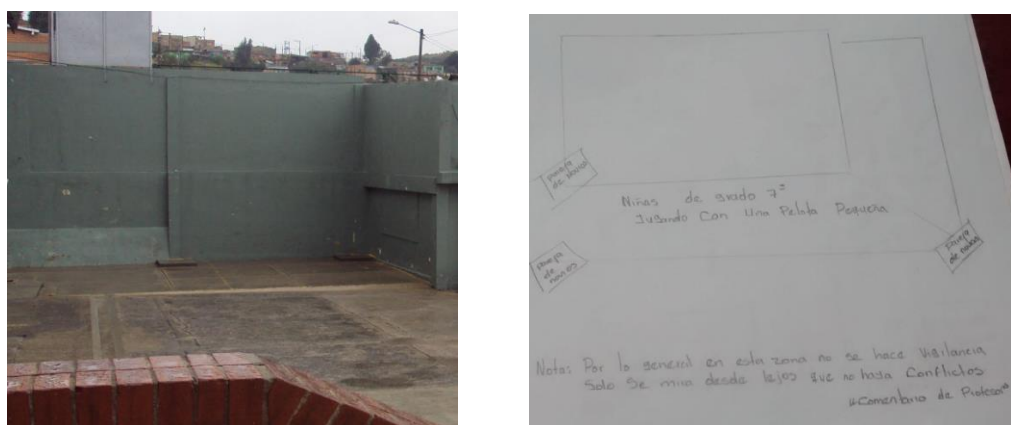
Tratándose de otro patio, la dispersión sigue animando la conformación de los grupos y la distribución de los géneros. Sólo que en este lugar las fronteras de la identificación que el género instala se modifican. Como se observa en la *ilustración 6*, desde la observación participante que he desarrollado durante la investigación este es el espacio que parece ha sido apropiado y defendido por las estudiantes, pertenecientes a los grados octavo y noveno.

Políticamente allí, se consolidan como género femenino, se quieren, juegan, se protegen y consienten las unas con las otras, se sienten en confianza y si por algún motivo llegan jóvenes allí, será que estén de “conquista de una niña” “o “entre ellas mismas están de conquista.” También se ubican dos o tres grupos de parejas de novios (heterosexuales). Es decir, este sería el lugar “del amor”. Esta variación es interesante ya que los novios prefieren ese espacio, quizá por el grado de intimidad que les brinda, aunque mantienen el esquema uno (1) del tercer nivel en el que los hombres están de pie y las mujeres sentadas. Así mismo, en los grupos de niñas ellas también continúan bajo lo que se ha denominado como tercer nivel, pues todas están sentadas.



En este patio, como se observa en la *ilustración 7*, los niños de séptimo juegan en el centro del patio con pelotas pequeñas y huecos, mientras las parejas de novios se encuentran en los rincones. Este lugar parece ser mucho más interesante por dichas parejas (heterosexuales), quizá porque es un lugar que a simple vista se ve “infantil”, por lo tanto, no hay vigilancia de las y los docentes desde cerca.

Este patio es un espacio masculino, pues no hay niñas, a excepción de las novias de los jóvenes que se ubican en las esquinas; más que perteneciendo al colectivo que representan los jóvenes, siendo simple objeto de compañía o de refuerzo varonil en el que ellas están ahí para que los demás sepan que son las novias de determinados estudiantes.

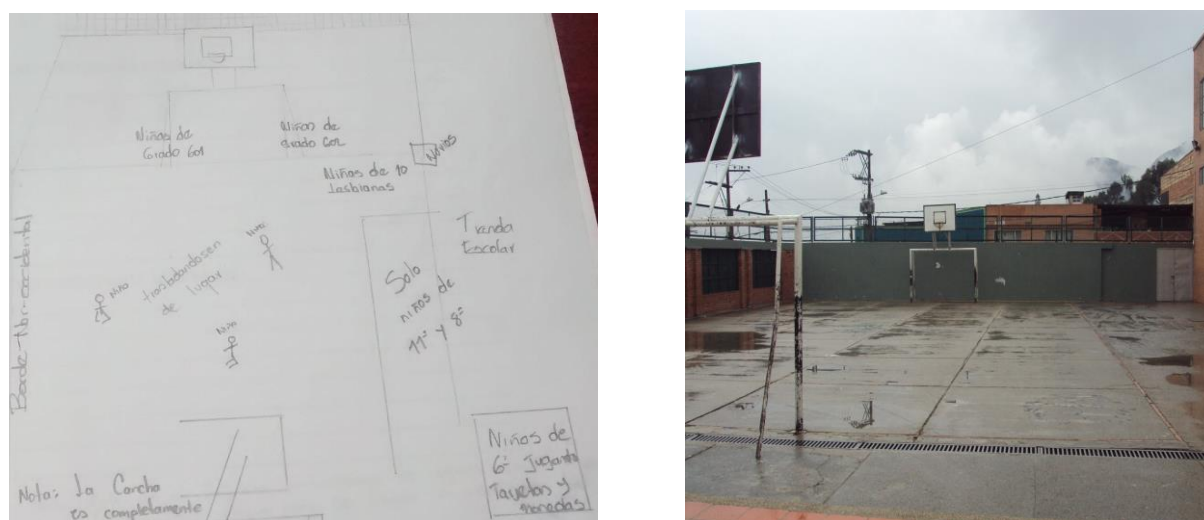


*Ilustración 10 Fotografía del lugar físico y esquema de ubicación espacial 'Patio gris'*

### 5.2.6 Lugar 6: Cancha de baloncesto.

En la cancha de baloncesto la actividad es pasiva, niños de sexto, octavo y once se distribuyen por todas partes del borde de la cancha (*ilustración 8*), Por supuesto no de manera aleatoria sino conservando las identificaciones que provee la socialización escolar. Sin embargo, las y los estudiantes no hacen uso de la cancha, dando cumplimiento a una norma institucional de prohibición de juego con balones, la cual alude a la prevención de golpes entre el grupo estudiantil. Esta es una prohibición absurda, tratándose de niños y niñas. Tan sólo algunos transitan por ella, de un lugar a otro. Entre las cosas peculiares que se observan – como parte del currículo oculto- que evidencia la división sexual del trabajo subyacente al descanso escolar,

son por un lado los juegos que tratan de realizar, por ejemplo; los jóvenes utilizan cartas de naipes o de colección, apuestan monedas, juegan a pegarse con la correa, y a corretear o pegarles a las niñas. Por otra parte –encuentro que en el caso de las estudiantes hay otras situaciones como lo son: es la rivalidad, las mentiras, los celos y las divisiones entre las niñas por causa de faltar al mandamiento; “no desear a la mujer del prójimo” o al hombre del prójimo o a la mujer de la prójima”, lugar desconocido por la mayoría del cuerpo docente. Las novias, aunque disgustadas se acompañan “para no estar solas, porque es mejor”, de acuerdo con las palabras de las estudiantes.



*Ilustración 11. Fotografía del lugar físico y esquema de distribución de las y los estudiantes en la Cancha de Baloncesto*

Finalmente, dentro de estos espacios un punto para tener en cuenta es que las conversaciones entre docentes y estudiantes conservan el esquema de dialogo entre el mismo género. En contadas ocasiones se da lo contrario. Los jóvenes siempre están de pie o acostados boca arriba. Las niñas siempre se quieren quedar en los salones en el descanso y como no se le permite a ninguna/o quedarse en los salones durante el descanso, estando en el patio piden permiso para ingresar a los pasillos o estar dentro del colegio, fuera del patio escolar. Comportamiento que es producto, según el análisis realizado a los espacios que lo conforman, del ejercicio de jerarquización y discriminación tan marcado entre ellas y ellos.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran determinados además por la dualidad de currículo explícito y currículo oculto que a la vez los separa, pero que en realidad se entrelazan y dan continuidad a

los procesos de formación. La realización de aquellos procesos señala la permanencia de una apertura, un centro de significación que se expande con cada interpelación sin poder cerrarse: apertura ilimitada de su centro de significación a nuevos discursos y a nuevas prácticas. Por ejemplo, los momentos en los que el profesor encargado de refrigerios hace comentarios sobre la talla a niñas ‘gorditas’ cuando van a solicitarle otro porque tienen hambre. Igualmente, como cuando las estudiantes presentan actitudes molestas o estresadas y varios docentes les hacen comentarios como “estás en tus días”, como si ellas no pudiesen presentar estas características sin estar influenciadas por un fenómeno hormonal.

Así con estos casos y dada la descripción de los lugares, observamos que en la distribución de los cuerpos en el espacio operan tanto los patrones del sistema sexo-género para la conformación de los grupos, y del currículo oculto como para los comportamientos que el grupo estudiantil asume por fuera del aula. Por lo demás, parece existir una relación entre el modo de distribución y las características particulares de cada lugar. Incluso más allá de la predisposición que los lugares –desde su construcción- adquieren con el diseño, he captado, precisamente, la distinción entre un espacio regulado diseñado para las actividades del descanso y una experiencia del usuario que no se corresponde necesariamente con esas actividades. En ninguno de los lugares registrados encontramos a las y los estudiantes realizando actividades deportivas. Tampoco hemos encontrado comportamientos extraordinarios o “fuera de lo común”. Más se ha encontrado que la formación de lo que he llamado *niveles* genera en su conjunto un complejo sistema que no solo produce una división espacial de género, que determina el esquema de jerarquización separadora, tanto los y las docentes como los y las estudiantes.

### **5.3 El descanso para el grupo docente**

Ahora bien, no sólo la distribución espacial es la que determina la construcción del sistema de *sexo-género* dentro de la institución, también es el discurso, como se dijo al inicio, lo que toma un papel importante dentro del desarrollo de una división sexual del trabajo y de igual modo los silencios, pues allí se

observan perspectivas que se legitiman o deslegitiman durante la práctica. En este caso, son las opiniones de los y las maestras y los y las alumnas las que validan y fortalecen lo dicho anteriormente en el análisis.

### 5.3.1 Profesoras

*“El descanso es la parte más neurálgica que causa tristeza, tiene un esquema marcado por los hombres, son ellos los dominantes de los espacios, en el descanso hay cosas ocultas y hay mucha prevención” (Profesora Selene).* En este comentario se denota que no hay un desconocimiento de la docente sobre los mecanismos implícitos que confluyen y organizan las relaciones sociales durante el descanso. Se admite la existencia de los mecanismos de jerarquización y dominación; pero se denuncia no de forma subversiva, sino pasiva, lo que podría ser una inconformidad, con respecto a esto la profesora expresa:

*“El descanso me parece aburrido, monótono, el espacio que hay no se puede utilizar, no hay actividades para ellos, lo que tú has hablado de un momento de lectura en un espacio, no se ha puesto en marcha la emisora escolar, no lo han asignado a nadie, no la han entregado”.* (Profesora Camila). Al respecto, se omite completamente las relaciones sociales que se tejen durante este espacio y se le brinda un matiz de ‘desperdicio’ de capacidades y tiempo al descanso; se muestra, además, la falta de compromiso de la institución para adelantar proyectos educativos que pueden ir fortaleciendo culturalmente esta práctica pedagógica.

*“En el descanso cuando tengo acompañamiento estoy ubicada en un punto, estoy atenta que no suceda pues nada “anormal” y en los otros descansos que no estoy en acompañamiento, califico cuadernos u otro en sala de profesores”.* (Profesora Isabel), lo anterior indica que las y los profesores conciben de manera diferente la práctica pedagógica del descanso, ellos consienten este como un momento de relax para dialogar, pasarla chévere, para hacer nada; mientras que las profesoras lo ven como una práctica inactiva de desaprovechamiento de espacios y actividades lo que muestra que su perspectiva es estar haciendo algo; pues dentro del sistema de producción social-sexual que las rige, ellas no tiene permitido un verdadero

descanso y esa idea es la que transmiten tanto en su discurso como en su praxis. Mientras los profesores tienen el derecho de interactuar libremente con los estudiantes, ellas deben cohibirse y no alejarse de su rol socialmente impuesto y asumido.

### 5.3.2 Profesores

*Es un espacio muy complicado porque hay muchos estudiantes y por eso ellos no pueden hacer ejercicio físico*, (Profesor Pipe). Aquí más que concepción hay una denuncia de la imposibilidad para hacer deporte durante este momento que bien podría ser aprovechado de ese modo. Lo explico de esta manera en tanto el colegio no sufre de hacinamiento por lo contrario como presenté en la distribución de espacios, el colegio tiene déficit de estudiantes, aquí lo que hay es un sentido de dominación de los cuerpos porque hay docentes que suben la voz y aluden el cuidado a los demás para no dejar jugar con balones, en un patio que tiene canchas, a mi modo de ver, es para evadir con mayor responsabilidad el cuidado de nuestras y nuestros estudiantes, “evadir nuestro trabajo” lo digo porque desde la incitar de equidad de género promoví partidos femeninos para dar paso a quienes lo han pedido y nunca habían sido escuchadas o siempre obtenían las respuestas, “NO”, esto en mi semana de disciplina, sin embargo con todo ya organizados árbitros, equipos, cronograma, las y los profesores de otras semanas de disciplina no las dejaban jugar o les dejaban jugar si había una(un) docente al frente o la docente que les permitía jugar y entonces aquí me pregunto ¿en qué consiste los turnos de disciplina? ¿es vigilar y castigar? Para mí fue una experiencia agotadora, porque yo los acompañe por mucho tiempo, sin embargo, ningún otro u otra profesora retomó o continuó con el ejercicio aun cuando en estos partidos toda la comunidad educativa se reúne al unísono alrededor del juego y se convierten en días agradables, tanto para las y los estudiantes como para el grupo docente. La opción, en caso de desobediencia era quitarles los balones por lo que esta es otra forma de producir privilegios, un dispositivo del sistema de sexo/género subyacente a la práctica pedagógica del descanso que es la forma como lo concibo a propósito de las acciones y relaciones que se establecen a través de esta.

---

*Me parece corto por que en 20 minutos los estudiantes no desahogan la cotidianidad del estudio, es un espacio fugaz, es un lapso de tiempo donde ellos estiran sus piernas, caminan y se entran nuevamente a clase. (Profesor Fernando), de nueva cuenta hay una ignorancia discursiva sobre las relaciones sociales que se producen en ese espacio y se lo concibe no como un momento de construcción del ser y del que hacer, sino como el instante en el que se obtiene un desahogo de las actividades académicas, simplemente un ‘descanso’ entendido como *cese de acciones*.*

*Es una especie de relax para que los estudiantes estén en un ambiente cómodo, pero no es tiempo libre por que están dentro de la institución y no pueden hacer lo que quieran. (Profesor Pedro), en este último comentario se ve de nuevo la idea de un tiempo para relajarse y ‘descansar’, valga la redundancia, del ambiente académico. Sin embargo, se vuelve a ignorar que es un espacio social en el que se construyen y reproducen relaciones, así como que aún bajo las restricciones que trae consigo estar ‘dentro de la institución’, para los estudiantes es el epicentro de su producción social, de acoplamiento, de estratificación, de inclusión o exclusión a cierto grupo social y de legitimación o deslegitimación del sistema de sexo-género dominante.*

Cabe considerar que hay actividades institucionales realizadas por estudiantes de ciclo IV, que a simple vista se proyectan como mecanismos de participación, pero que, observando las prácticas, analizo cómo hay una segregación en la participación de las estudiantes mujeres que anula liderazgos o produce jerarquías entre el grupo estudiantil.

Por ejemplo, la distribución de refrigerios a estudiantes es una actividad coordinada por un profesor que hace parte del grupo docente de ciclo IV. Estos refrigerios son repartidos por estudiantes hombres, que le acostumbran hacer fila al profesor encargado para que los elija y así poder repartir los refrigerios. Ellos piden en cada salón el dato de estudiantes que hay en clase para distribuir los respectivos refrigerios. Luego llega el momento de distribuir los refrigerios, sin embargo, detrás de esto, surgen procesos gravísimos de formación debido a las relaciones sociales que subyacen a la misma práctica. El primero, es la idea que se

crea de que son los jóvenes los más aptos para tal función, la cual además sirve de imagen para desarrollar otras relaciones que les dan poder al interior del grupo estudiantil. ¿Por qué siempre son niños los que reparten el refrigerio? preguntan las niñas al profesor, él responde al respecto, porque es una tarea para hombres, ellos son más rápidos, más fuertes y no distraen a nadie. Un joven que reparte los refrigerios y estaba allí respondió porque ustedes son muy distraídas. Ellas se dieron media vuelta como renegando y todo siguió igual. El segundo, hecho es la interrupción mínima de tres veces al día en las clases, sin contar otras como; firmar algunos comunicados, diligenciar formatos con información prioritaria, aunque a veces sencilla y esporádica o atender a la necesidad de estudiantes de diferente clase o docentes. El tercer hecho sucede a nivel general de los estudiantes en la institución educativa a partir de los niños que reparten el refrigerio, la legitimización del “cartel del refrigerio” lo he llamado así, porque en la participación de algunos estudiantes elegidos por el docente coordinador de refrigerios, se observa que de camino por los diferentes espacios para distribuir el refrigerio, los primeros que lo reciben y fuera del salón son los amigos de los estudiantes encargados “*parcero un refrigerito*”. Esto genera alianzas y por lo general, al llegar a ciertos salones llevan más de los correspondientes para dos cosas; la primera que se los guarden y a la salida del colegio se los devuelvan o la segunda que sencillamente los regalan a sus amigos y eso significa que quedan favores pendientes. Al inicio cuando pasan pidiendo los datos de estudiantes en clase ellos anotan en la carpeta de control un mayor número de estudiantes de los que la o él docente les ha dicho. Lo sé porque en este proceso de observación, en tres ocasiones distintas, yo misma pedí el dato repetidamente de la cantidad de estudiantes para refrigerios en cada salón después de ellos y revisé su registro. En algunos reportes había un aumento de estudiantes de uno o dos en la carpeta de control, concretamente en los salones de cuarto y quinto ciclo, es decir, de grado octavo a grado once. Cuando por cualquier razón sobran refrigerios, los estudiantes se los distribuían entre el mismo grupo responsable de refrigerios. Las maletas salen bien pesadas, por lo que los diferentes jóvenes siempre le están pidiendo al docente coordinador de refrigerios que los deje repartir, además de perder aproximadamente 30 minutos de clase. Esta distribución de refrigerios también la considero como práctica pedagógica porque se encuentra direccionada por un docente y a través de esa acción y relación se forma o deforma a una comunidad educativa completa en tanto las relaciones sociales de igualdad y respeto entre otros sentidos de educación para la equidad, la paz y la

justicia social. La actividad de distribución de refrigerios, le ha fijado poder tanto al docente como a los estudiantes colaboradores; a los estudiantes, porque utilizan el refrigerio como intercambio, por ejemplo, un niño de quinto dice: yo le ayudo con mi hermana si me da más refrigerio. Al docente, en tanto, le gusta escuchar voluntades dependientes de su decisión y se expresa cómodamente sobre la contextura física de las estudiantes o gana “aliados” en su elección de colaboradores. Por ejemplo; Greys una estudiante de octavo se encontraba en el baño en el momento que les repartieron el refrigerio y cuando llego al salón, la habían dejado sin el suyo, por lo que la profesora de clase le autorizó ir al cuarto de refrigerios y pedir uno para ella. En ese momento se encontró al “famoso” profesor al que le dijo que ella faltaba de refrigerio que le diera uno y este docente poco ético y profesional le respondió, “yo no le debería dar refrigerio, porque usted está muy gorda” y así muchas otras, cada vez que la veía. Para mí es clara esta práctica de violencia de género y simbólica que propicia la deserción escolar. Tal vez, una razón por la que Greis no volvió al año siguiente.

#### **5. 4 Adiestramiento del Género; efectos de legitimización- desplazamientos**

En el campo educativo confluyen relaciones diversas que sostienen posiciones sociales concentradas en mantener distanciamientos, afinidades y clasificaciones entre las personas que hacen parte del mismo, como lo enuncia Bourdieu en “la escuela opera la imposición la cultura dominante, establece unas jerarquías y enmarca la realidad de las relaciones sociales” (Bourdieu, 1998, pág. 9). Por tanto, estudiar las prácticas pedagógicas en ciclo IV del colegio Juan Rey, significa develar las posiciones sociales que se definen en las mismas, dar cuenta de las relaciones que se establecen entre sus agentes y revelar como el lugar /lugares afecta en estas relaciones. Teniendo en cuenta esto es necesario también observar la distribución de estudiantes y las/los directores de grupo dentro del colegio, en especial del ciclo IV ya que estas del mismo modo generan la experiencia social de la comunidad educativa.

Como se observa en la *ilustración 1* puede verse la configuración organizacional por géneros presente en los dos pisos. Por un lado, en los grados del primer piso es mayor el número de niñas, mientras que en los

grados superiores ya es mayor el número de estudiantes hombres<sup>71</sup>. Esta distribución es muy importante pues atañe directamente el comportamiento y la jerarquía de las direcciones de grupo, en cuanto al grupo sujeto de investigación Ciclo IV (grado 8°-9°); se ve en la *ilustración 1* que son dos hombres y una mujer los directores de grupo de estos cursos, lo que desiguala la perspectiva en la toma de decisiones de ciclo. Por otro lado, en los cursos inferiores, que no son objetos de la investigación, se ve un patriarcado por parte de los profesores en sus direcciones de grupo; en estas situaciones y espacios se presenta una lucha de docentes versus las estudiantes constantemente como una disputa de fuerzas para imponer o defender un trabajo social/relacionado con la división sexual; ellos, al ser solo un grupo de hombres directores de grupo de todos los cursos del primer piso, generan dinámicas en las que los estudiantes hombre son beneficiados, a ellos no se les regaña ni se les reprime, mientras que a las niñas se les castiga y regaña si realizan actividades que se salen de su esquema femenino, pero que son legitimadas a sus congéneres masculinos como salirse del salón o hacer bromas a los docentes. En la cotidianidad ya es una costumbre pedagógica ver esta forma de llamado de atención hacia las estudiantes del primer piso.<sup>72</sup> La razón con la cual se justifica estos “debidos procesos” es por “*la forma como les contestan*” o “*bromean*” afirman los profes, la cual es incorrecta de las estudiantes. No obstante, con los estudiantes hombres son condescendientes.

---

<sup>71</sup> En grados 9°, 10° y 11, hay mayor número de deserción o transferencia escolar de niñas y en el colegio reciben un promedio de 4 a 5 hombres como estudiantes nuevos, en los cursos nombrados, la mayoría con antecedentes disciplinarios en otra institución educativa.

<sup>72</sup> Tengo consignados cuatro casos.

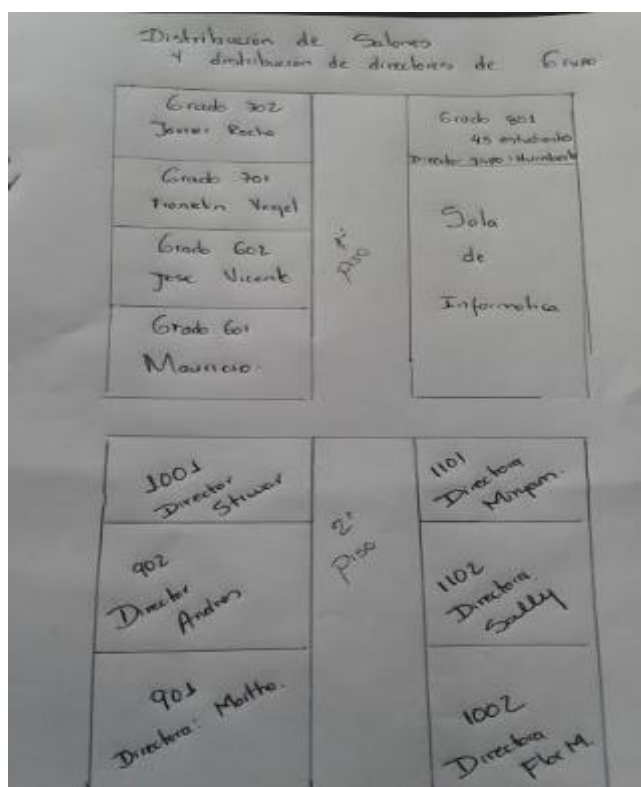


Ilustración 12. Organización espacial de los grupos 1° y 2° piso

Un ejemplo más frente a las formas de reproducción del sistema de sexo-género desde la dirección de grupo y la distribución de cursos en el colegio Juan Rey, parte de las palabras del coordinador de la institución: “Los del primer piso los estudiantes no pueden quedarse solos porque ustedes salen un instante y todo el mundo se sale del salón no hay un alto, los del segundo se quedan trabajando y no pasa nada”, aquí se denota una jerarquización- discriminación por espacios entre unos grupos y otros, en la que se define directamente que los grupos, y por tanto los estudiantes que hacen parte del segundo piso son mejores, pues presentan un adiestramiento en el que ya reconocen que si un docente sale del salón el estudiante no se debe salir pues “seguramente la o el profesor están continuando con su labor”<sup>73</sup>. Sin embargo, es este el momento para decir que, “los de abajo” son el 90% población de mujeres y si la o el docente que es más seguido este comportamiento en los profesores se salen del salón tres veces, más o menos pues esas mismas veces se

<sup>73</sup> Debo decir, que los profesores hombres (5/8) que son los que dictan clases en los salones del primer piso todo el tiempo se salen del salón, (por marcadores, tinta, fotocopias, baño, refrigerios...) por tanto todo el tiempo se salen también del salón el grupo estudiantil, al baño o a comprar en cooperativa. Luego, cuando el profesor entra a clase y cierra la puerta, la estudiante que se quedó por fuera “aténgase a las consecuencias”. Situación que ya se encuentra adiestrada para los estudiantes del “segundo piso” ya no se salen del salón. Aunque, también se da que los profesores responsables de las nuevas asignaturas en IV y V ciclo, no tienen el hábito de salirse de clases. sería de pronto por algo muy necesario, de suma necesidad.

salen de clase las y los estudiantes y sin embargo, los docentes se autorizan para cerrarles la puerta, les hacen anotaciones en el observador del estudiante y no las dejan entrar a clase sino hasta que salga a flote la voluntad del docente. Siendo este el primer promotor de la indisciplina al dejarlos por varias veces solos al grupo estudiantil. (además que coincidentalmente salen del salón varios docentes).

Es importante, detenernos en el análisis que Rubín propone de: mantener la distinción entre la capacidad y la necesidad humana de crear un mundo sexual y los modos empíricamente opresivos en que se han organizado los mundos sexuales. (Rubín, 1975: 105). Un ejemplo más de esta situación, se desarrolla en la sala de profesores; después, de regañarla a una estudiante por todos los pasillos antes de llegar a sala, el docente adelante ella atrás de él, una escena patética, llegan a sala, ella se mantiene de pie y el profesor se sienta a medias recostado en una silla giratoria, con voz fuerte, cómodo en su posición de autoridad, le repite a la estudiante que es importante saberse comportar, le recuerda a la estudiante que está equivocada sobre sus puntos de vista y su actuar, más debe ser muy presta a lo que en ese momento él en calidad de un docente comprometido le exige cumplir para el propio bien y evitarse problemas. (“La estudiante estaba ahí por gritar al profesor”).

Luego, es necesario preguntar ¿fue un grito?, ¿por qué gritó la niña? ¿Qué debido proceso realizó el docente?, ¿cómo realizó el debido proceso y cuáles fueron sus efectos?, ¿cuál es la enseñanza que orientó el profesor. ¿Es el grito la causa de tal control?, o ¿es el hecho, de que el grito lo realizó una estudiante “mujer” ?, y ¿qué sucede, si el grito lo realiza un estudiante “hombre” y además que sucede con la razón por la cual la estudiante lo grito?, ¿La acción pedagógica docente, tiene iguales criterios para el grupo estudiantil en su totalidad? Las respuestas son desconcertantes, debido a que suceden formas distintas, no por la diversidad humana existente, sino porque el seguimiento y control es una práctica pedagógica que normatiza la división sexual del trabajo pedagógico en el grupo estudiantil, que deslegitima a las estudiantes mujeres. Y aplica de forma diferente para ellas. Si es un estudiante hombre quien grita a la profesora, ella se dirige a él diciéndole “*la próxima vez cito a sus acudientes*”, lo que para el estudiante no pasa de verse como una amenaza y responde como se ha dado con un estudiante de grado 9° con un: “*eso dice siempre la cucha*”;

peor aún puede darse una “próxima vez” en las palabras de la profesora, luego no va más allá de un llamado de atención verbal, se lleva el grito y se retira. Si es un grito del estudiante hombre a un profesor, no ocurre ningún seguimiento y control, más aparentan que tienen un grado de confianza normal, aun cuando es evidente en su comunicación la burla, la ofensa y el vocabulario soez mutuo. Para el caso de las estudiantes se las regaña, se les cita acudientes, el seguimiento se torna detallado, constante y hasta alarmante, dejando la mayoría de veces una relación distante y de desconfianza entre la estudiante y su familia<sup>74</sup>. Esto lo pude constatar a través de la observación e investigación de relación entre los observadores de las y los docentes en los que hallé que a los estudiantes se les hacía anotación en el observador, mas no se les hacía seguimiento como llamado de padres; caso contrario de lo que ocurría con las niñas a quienes se les llevaba un control estricto mes a mes, generando una predisposición con sus familias y a ellas consigo mismas; como se observa en las imágenes a continuación.

SITUACION PRESENTADA	ESTRATEGIA ADOPTADA	RESULTADO	ESTUDIANTE	DOCENTE
Se llama a la casa y se habla con la tía y es modesta que la niña falta al colegio	Se solicita apoyo desde el día siguiente	Lo que el uniforme no es apropiado para su asistencia al colegio		
En forma reiterativa se indaga sobre causas de las faltas y se llama a la casa sobre frecuentes inasistencias al colegio. Atence Patricia Parera no dando razón alguna, se compromete a comunicar sobre que se adelantan a orientación del colegio				
Se llama a asistencia: se habla con la mamá y hay problemas de casa. Se llama al celular de la mamá y es aporreado				
Comite de evaluación 30 sept/11				
Se llama a acudiente sobre situación académica y de convivencia además de las continuas faltas. Se comunica con la tía, la Sra Patricia y se le informa la situación. Elemento que le es difícil la comunicación con la mamá. Se deja constancia de la información				
No se ha presentado a ninguna reunión de padres se comunica la situación escolar de la estudiante y se cita con citación para el 19-10-15.				

FECHA	SITUACION PRESENTADA	ESTRATEGIA ADOPTADA	RESULTADO
16-02-15	Se llama a la casa y se habla con la tía y es modesta que la niña falta	Se solicita apoyo desde el día siguiente	Lo que el uniforme no es apropiado para su asistencia al colegio
26-04/15	Argumenta por el uniforme. En forma reiterativa se indaga sobre causas de las faltas. Se llama a la casa sobre frecuentes inasistencias al colegio. Atence Patricia Parera no dando razón alguna, se compromete a comunicar sobre que se adelantan a orientación del colegio		
12-Mayo/13	Se llama a asistencia: se habla con la mamá y hay problemas de casa. Se llama al celular de la mamá y es aporreado		
28 sep/15	Comite de evaluación 30 sept/11		
29 sept/15	Se llama a acudiente sobre situación académica y de convivencia además de las continuas faltas. Se comunica con la tía, la Sra Patricia y se le informa la situación. Elemento que le es difícil la comunicación con la mamá. Se deja constancia de la información		
3 Oct/15	No se ha presentado a ninguna reunión se comunica la situación escolar de la estudiante y se cita con citación para el 19-10-15		

Ilustración 13. Muestras fotográficas de los procesos de seguimiento y control de una estudiante mujer

FECHA	SITUACION PRESENTADA	ESTRATEGIA ADOPTADA	RES
Febrero 10/15	El estudiante constantemente es irrespetuoso en clase clase de español con la docente, se habla con el pero el día de hoy al no haber entregado un trabajo responde de mala manera diciendome "abrase", además dice mentiras al afirmar que no le habia calificado el trabajo que no habia entregado. Se cita a padres para mañana miércoles a los 9:00 am.		
28 sep/15	Citacion comite de evaluación 30 sept. 7:00 a.m.		

<sup>74</sup> Como este, existen otros, remitirse caso noviazgo, caso Paola, caso Wendy... en anexos

Ilustración 14. Muestra gráfica de los procesos de seguimiento y control de un estudiante hombre.

En todas las situaciones narradas; como el de un grito, bajo nivel académico, noviazgo, una riña en el descanso, entre otras: la práctica pedagógica de seguimiento, control y evaluación de procesos se convierte en una forma de división sexual de trabajo de las y los profesores en la vida social del grupo estudiantil, con base en las diferencias biológicas, cuya grieta cada vez es más profunda. Así el sistema de sexo/género es el momento reproductivo, de un modo de producción, (Rubín, 1975, pág. 104). Precisamente asignar y reforzar estereotipos de domesticación sexual en las estudiantes y de las docentes en su profesión desde las decisiones de las directivas como las asignaciones de grupo (los grupos más difíciles para ellas o no asignación de dirección de grupo por la incapacidad de algún docente hombre) es aplicar desigualdades a través del quehacer pedagógico docente, reproducido en el grupo estudiantil que define roles en la sociedad como en el campo educativo.

Además, esta desaprobación de cierto comportamiento femenino tildado de *inapropiado*, se ve reforzado a través de conductas reiterativas de subvaloración; así, según las estudiantes ellos, los docentes, son agresivos, irrespetuosos y las ofenden constantemente. Conductas que, se podría decir, desembocan en los porcentajes por géneros de la deserción académica y la pérdida de años; pues, en los grados superiores, el número de mujeres por curso se iguala a la cantidad de los hombres; es decir, la deserción y pérdida de año escolar es mayor en niñas frente a niños; como se observa a continuación en la *tabla 2*.

Tabla 2. Deserción escolar en el Ciclo IV. 2015

Curso	Estudiantes mujeres	Estudiantes hombres
<b>Octavo 8°</b>	Estudiante A	Estudiante 1
	Estudiante B	Estudiante 2
	Estudiante C	
<b>901°</b>	Estudiante D	Estudiante 3

	Estudiante E Estudiante F Estudiante G Estudiante H Estudiante I Estudiante J	Estudiante 4 Estudiante 5 Estudiante 6 Estudiante 7
<b>902 °</b>	Estudiante I Estudiante J Estudiante K Estudiante L	Estudiante 10 Estudiante 11 Estudiante 12

Si bien es cierto que el campo educativo se queda corto ante la formación política sobre la vida y la necesidad e importancia de vivir relaciones sociales de igualdad como lo he mostrado a lo largo de esta investigación, no podemos quedarnos solamente con el conocimiento de adiestramientos de jerarquización y clasificación de las y los estudiantes, sino que es urgente tomar medidas pedagógicas, jurídicas colectivas e individuales al interior del escenario escolar para proveer de herramientas y mecanismos socioculturales a el grupo estudiantil que les permita leer los condicionamientos y puedan actuar a partir de propias elecciones de manera consiente frente a los mismos.

Es de vital importancia brindar herramientas, y para deconstruir la desigualdad social que se sostiene en conceptos cerrados y estáticos sobre las mujeres y los hombres, la feminidad y la masculinidad, la clase, la raza, sexualidad, de pobreza, de salud, de nutrición, el sexo/género, entre otros.

Otro ejemplo de división sexual es la forma como se realiza el trabajo en la huerta escolar, en plena clase el coordinador entra sin pedir el paso, interrumpe y dice necesito tres personas para que me colaboren en la huerta, levantaron la mano cuatro niñas y tres jóvenes uno de ellos es delgado y pequeño y a él le dijo “usted

no hermano necesito jóvenes grandes y fuertes para ese trabajo y hombres, no mujeres porque vamos a trabajar con carretillas”

La asignación de los dualismos de “femenino y masculino” se ha convertido en el sustento de la división sexual del trabajo en el campo pedagógico por que reparte las actividades sociales de desigualdad inducidas como el anterior caso por un lenguaje sexista que buscan justificar o legitimar el físico, la imagen, los comportamientos con determinado estereotipo de sexo/género, en donde según el coordinador, las niñas se harían cargo del trabajo reproductivo y del cuidado de la huerta, mientras que a los hombres les estaría destinado el trabajo productivo, de fuerza, de decisión, para lo cual no era apto el estudiante voluntario el cual desplazó. Esta división sexual/social es educar con perjuicio de la paz, la igualdad y justicia social al grupo estudiantil en general.

## Capítulo VI

### **RELACIONES DE PODER: MECANISMOS SOCIALES DE SUPREMACÍA E IMBRICACIÓN DE VIOLENCIAS CONFIGURADAS EN EL QUEHACER PEDAGÓGICO**

Dentro de la Institución Educativa Colegio Juan Rey el colectivo masculino ostenta derechos sobre el colectivo femenino, que el colectivo femenino no posee sobre estos. Allí hay una esfera de sujeción excluyente y jerarquizada que naturaliza los mecanismos de dominación, en los que las situaciones de las mujeres y de los hombres no son producto de un destino biológico, sino constructos sociales que generan, como se ha expuesto, un sistema de producción que ya ha sido interiorizado el grupo estudiantil y por tanto empieza a ser reproducido. Ellas y ellos comienzan a ser perpetuadores de un juego de dominación ya estipulado en el orden establecido que tanto en la sociedad en general como en su entorno directo persiste invisibilizado, matizado y, hasta cierto punto, consentido.

Las relaciones sociales por medio de las cuales se han creado mitos de la feminidad y la masculinidad heteronormativa, así como los comportamientos aceptados por el grupo estudiantil en unos espacios

educativos determinados (patio, aula de clase) y el trato utilizado para unas personas y otras dentro de las diferentes prácticas pedagógicas, acarrearán unas relaciones de poder implícitas en los discursos y actitudes de todos los agentes de la comunidad educativa del colegio.

Relaciones de poder que han tomado cuerpo y forma, como se ha visto en los capítulos anteriores; una forma social determinada por su entorno, los estereotipos del ser, los prejuicios sociales, la autoproducción de las credenciales masculinas o femeninas y el reconocimiento de un ‘nosotros’ excluyente frente a un ‘otras’ excluido. Acciones conscientes e inconscientes a través de las cuales la dominación masculina se establece y mantiene produciendo una violencia, más que física, simbólica en tanto matizada, amortiguada e invisibilizada en la que son los mismos agentes dominados quienes apoyan su dominación.

En ese orden de ideas, en el presente capítulo abordaré algunos de los casos en los que las relaciones de poder entre las y los estudiantes, en primera instancia, y las y los docentes, en segunda instancia, toman diversas formas de violencia simbólica y de género; más, cabe aclarar, no como un proceso de naturalización de la dominación sino un acto ya naturalizado y legitimado del deber ser de las cosas. Lo que se intentará mostrar con los casos de este capítulo son los resultados de un sistema de sexo-género; es la reproducción de la producción de las violencias que para ellos no aparecen como tal, pues bajo diversas dinámicas pedagógicas se presentan como el orden natural de las cosas.

### **6.1 Cuando los cuerpos vestidos de “niñas” y “niños” hablan**

La naturalización social de actitudes violentas instauradas en los cuerpos y en las mentes de las y los estudiantes han generado una matización y deformación entre los efectos de las conductas violentas, justificándolas a favor del ejecutor y culpabilizando a las víctimas, generalmente las niñas y las jóvenes. Así, en casos como los siguientes, se demuestra como en las prácticas sociales dentro de la institución “el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya”, (Bourdieu, 1998, pág. 6).

*Caso 1. Una mañana de un viernes, en la segunda hora de clase antes del descanso, encontré, en el pasillo del primer piso, a una estudiante de grado 6° llorando y dos jóvenes de octavo - quienes tan pronto me vieron salieron corriendo - riendo y cerrándole el paso luego de haberle quitado un zapato; mientras que el vigilante que estaba a un lado, observando dicha situación sin intervenir, al verme se acercó y me hizo el siguiente comentario: “profe, eso le pasa a ella porque todo el día está en el espejo”.*

Como se observa, la violencia se da a partir del consentimiento de un agente modulador, el vigilante por su rol de adulto, de una conducta reprochable de los dos estudiantes; pero que resulta disculpada e incluso justificada como un castigo para la alumna por “estar todo el día en el espejo”. El ofensor ya no es victimario sino un sujeto en una jerarquía superior que tiene derecho sobre la víctima, la violencia ya no se ve como tal, sino que está naturalizada y legitimada como un deber ser para algunos estudiantes. Este es el mismo mecanismo que encontramos en situaciones más globales de la sociedad como las violaciones, las agresiones verbales o físicas de mujeres en las relaciones de pareja, entre muchas otras en las que la culpa no es de quienes cometen la acción agresora, sino de ellas por “buscarlo”.

*Caso 2. Me dirijo al patio escolar y veo a cuatro jóvenes del grado noveno con una estudiante del mismo curso que gritaba: “bájenme, ya no más”. Ellos riendo incluyendo la estudiante y muchos observadores. Cada estudiante la tenía cogida de una extremidad, piernas y brazos, al tiempo que la levantaban y la halaban para su lado. Tan pronto vi esa escena les grité desde las escaleras: ¡dejan ya quieta a su compañera! Y procedí a dirigirme hacia los estudiantes para preguntarles por qué la tenían así; a lo que ellos respondieron: “es un juego y nada más”. Por supuesto les hice la observación sobre la ética del cuidado y les asigné un trabajo de reflexión. Luego, me dirigí a la estudiante preguntándole por qué la tenían así y ella me respondió que nadie la ayudaba y era mejor no resistirse y reír con ellos para que no fueran más bruscos. Ella estaba muy convencida de su argumento y me decía: “profe deje así, no es nada”, insinuando que estaba exagerando en mi actitud.*

En este caso se halla un adiestramiento de género en el que la violencia, en este ejemplo física y simbólica, es asentida y en donde las estudiantes no pueden salirse de su esfera y se someten, aún bajo cierto sentimiento de impotencia (“es mejor no resistirse”), a las relaciones de dominación que ejerce el colectivo masculino sobre ellas. “Al estar simbólicamente destinadas a la resignación y a la discreción, las mujeres sólo pueden ejercer algún poder dirigiendo contra el fuerte su propia fuerza o accediendo a difuminarse y, en cualquier caso, negar un poder que ellas sólo pueden ejercer por delegación (Bourdieu, 1998, pág. 26). Por

tanto, la estudiante accede a la agresión y contribuye a ella, pues su no rechazo directo o no resistencia a la situación, poniéndola como algo normal y que “no era nada”, resulta un reforzamiento a su concepción ya subyugada y una naturalización de la violencia simbólica presente en el acto.

Ellas, representación de lo femenino, en tanto sumiso, resignado, dominado, no tienen dentro de esta construcción jerárquica; que se ha producido y reproducido dentro de la institución y de la que hemos visto su desarrollo a lo largo de este trabajo; la voz y herramienta para sublevarse. La violencia simbólica aquí representa el silencio que legitima una situación en la que se desconoce el maltrato, se calla por temor a las represalias y, por consiguiente, se naturaliza llevándolo al estadio de juego en donde jugadoras, jugadores y reglas están ya establecidos y las consecuencias no tienen las magnitudes que deberían. No se reconoce por la estudiante el suceso como un mecanismo físico de dominación en el que sus congéneres demuestran su lugar en la jerarquía dominante, al tiempo que delimitan el lugar que ellas, como la contraparte dominada, deben ocupar; siendo precisamente ese desconocimiento consciente o inconsciente la base sobre la que se erige la violencia simbólica de la que son partícipes.

De un modo similar ocurre, como se observa en el caso 3, la apropiación de un ‘nosotros’ que se diferencia de ‘ellas’, que hacen los estudiantes al no poder, ni permitirse, sobrepasar cierto límite infranqueable que representa la elección de juegos.

*Caso 3. Durante el último bloque de una jornada escolar, el Coordinador me pidió el favor de entregar balones a estudiantes de grado octavo debido a que el docente responsable de clase estaba ausente y por tal motivo les había autorizado salir al patio. Sin reparo solicité las llaves en almacén de elementos deportivos; allí encontré varios balones de voleibol y baloncesto como nuevos, más de fútbol muchísimos, pero desinflados. Las niñas prefirieron juegos de mesa como ajedrez y de armar; por su parte los niños dijeron: “¡no, profe!, solo hay balones de niñas, de viejas y no vamos mucho menos a hacer lo que ellas hacen, disque jueguitos de mesa; preferimos un balón desinflado o armar una pelota de bolsas, gracias”; y se fueron.*

Como mencionan Motta y Sáez (2008) en este caso hay una violencia no sólo simbólica sino excluyente en la que se desvirtúa lo que el otro representa y hace con el fin de hacerlo desaparecer (pág. 90). Los

estudiantes desmeritan la elección de las niñas para, por un lado, reafirmar su virilidad; y por el otro, para mantener los prejuicios sobre lo que debe ser para niños y lo que debe ser para niñas. Además, es violencia simbólica porque las y los jóvenes no se oponen a la condición aparentemente normalizada del principio separador dicotómico a través del cual se determina la otredad. Ellas no intentan jugar con aquello que pertenece, por concepción social, a la esfera masculina, adoptando una posición pasiva frente a lo que se supone les corresponde y no buscan la transgresión de esta tácita naturalidad; luego, ellas vuelven a ser perpetuadoras y reproductoras de un sistema de sexo-género que las posiciona dentro de la otredad dominada.

## **6.2 ¡Este “yo” que me pertenece, no es mío!**

El juego de oposiciones homólogas que determinan la esfera de pertenencia de las sujetas y los sujetos sexuados, del que se habló, es un deber ser que, en los diferentes casos de violencias dentro del Colegio Juan Rey, se encuentra naturalizado al estar inscritas características antagónicas dentro de dicho juego o sistema de diferencias. El otro, ese que no soy yo, puede ser violentado hasta donde mi concepción y posición dominante lo permita. El otro que generalmente representa lo femenino o feminizado en contraposición con lo masculino que me infiere la plaza dominante en las relaciones sociales.

Esta posición de dominación naturalizada es la que forma los esquemas de división sexual del trabajo y los imaginarios colectivos del ser que se producen claramente durante los primeros momentos de las relaciones sociales y que las y los estudiantes reproducen al asimilarlas como neutrales y legítimas. “La disimetría constitutiva de la relación de dominación se manifiesta no sólo en las prácticas sociales, sino también en el plano de la conciencia y hasta en las estrategias identitarias.” (Diccionario Crítico del Feminismo, p. 75).

Por tanto, en este apartado intentaré mostrar no sólo como toma cuerpo la violencia simbólica, tratada anteriormente, sino como este ‘yo’ que me pertenece no es mío pues desde las mismas normativas de la

institución se justifican comportamientos, actitudes, formas y prejuicios que lo modifican tanto para las jóvenes de una forma más impositiva y directa, como para los jóvenes, pero de una manera que reafirma su característica de masculinidad.

“El mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales” (Bourdieu, 1998, pág. 11). Así, se invisibiliza la dominación masculina sobre el cuerpo femenino. Por ejemplo, en la institución los jóvenes y docentes moldean bajo una norma social lo que debe ser el cuerpo de la mujer a partir de represiones de conducta, gestos de rechazo o palabras de alago. Esto es claramente notorio en los mecanismos de control que se ejercen sobre las estudiantes con relación a sus uñas, el maquillaje, a los accesorios, el uso del uniforme o el cabello, como se observa en los siguientes casos.

*Estudiante 1. Iba entrando al colegio y me dijo las uñas y yo le dije hay vea, le mostré una mano por que la otra la tenía ocupada y me dijo la otra mano. Dos profesores que estaban en ese momento no me dijeron nada en cambio la profesora sí. Por ejemplo, la profesora me dijo que me tenía que cortar las uñas y mi mamá me vio que me estaba cortando las uñas y me dijo: “¿pero por qué te las cortas?”. Y le dije que la profesora me había pedido que me las cortara y las dos estábamos muy aburridas porque mis uñas estaban muy lindas.*



Ilustración 15. Fotografías de las uñas de las estudiantes y una estudiante quitándose el esmalte por orden de un docente (Ciclo IV).

**Estudiante 2.** Yo iba entrando al colegio y el profe me dijo que le mostrara las manos, yo se las mostré y me vio que tenía dos uñas pintadas de esmalte aunque era solo la línea del francés y me dijo que me sentara y yo le dije que no, que yo me quedaba parada, entonces me dijo: “no, que se siente”, y otro profesor me dijo: “¡que se siente!”, y pues me tuve que sentar y él subió a sala de profesores; fue y trajo el quitaesmalte y me dijo “váyase quitando el esmalte” y me dijo “suba a sala de profesores”. Me hizo sentar ahí y que me vigilaran mientras me quitaba el esmalte, (observé en ese momento que había dos profesores y una profesora pendientes de que la estudiante se quitara el esmalte) y me lo tenía que quitar. Y no me parece bien pues solo eran dos uñas y las otras las tenía de transparente, ¡huich!

1. Caso 3. En diferentes días, a la entrada del colegio o durante las clases algunos profesores les quitan de forma brusca, en ocasiones, las candongas o aretes muy grandes a las niñas de sus oídos y los doblan o dañan.
2. Caso 4. Los chicos, como se observa en las siguientes imágenes, no tienen el mismo control al que son sometidas las niñas, por ejemplo, con las uñas:



Fotografía 1. Ejemplo de las uñas de los estudiantes de ciclo 4.

Los anteriores casos demuestran que hay un control sobre la estructura corporal de la mujer en la que el cuerpo de las estudiantes se crea conforme a las normas sociales, en este caso las normativas del Manual de Convivencia en el que se dice explícitamente cómo deben tener las uñas el grupo estudiantil, en el Artículo No 4 sobre Reglas de higiene personal y salud dice: *Se presenta diariamente a clases en perfecto aseo y pulcritud, garantizando baño diario, cabellos limpios, uñas cortas e higiene bucal.*

Las estudiantes acatan la norma, y, sin embargo, son frecuentemente objetivo de revisiones, sanciones y acciones represivas, desde que ingresan a la institución por su edad, sexo, género, y clase<sup>75</sup>. Curiosamente, son las mismas docentes quienes ejercen mayor control y represión para prevenir y evitar la ruptura del orden social establecido. Las docentes actúan de instrumento supervisor en un esquema de relaciones de poder que también las somete, haciendo con ello que el sistema de violencias simbólica presente en la institución se intensifique y mantenga.

De este modo, hay una interseccionalidad en el que las estudiantes son segregadas y oprimidas tanto por su clase, edad, curso, género y raza. Por su edad ya que son los y las docentes que fungen como las madres y los padres, quienes deciden que sí y que no está bien y es aceptable para con su cuerpo, su esencia y su actuar. Por la clase porque el grupo docente considera que tienen un mayor nivel de gobierno y dignidad frente al grupo estudiantil. Por su género porque al ser mujeres los sistemas de seguimiento son implacables en cuanto a las cosas que moldean su cuerpo y su característica ineludible de feminidad. A diferencia de sus compañeros, quienes pueden permanecer impasibles, aun cuando el Manual de Convivencia lo estipule diferente y no cumplan con el mismo, por ejemplo, tienen las uñas sucias o largas, como se ve en la *Fotografía 1*; pero que, al no encajar dentro de la concepción de feminidad, les es permitido, e incluso, les es atribuido como un comportamiento que reafirma su virilidad.

---

<sup>75</sup> Me refiero con esta tipología de *clase* al hecho de que el grupo docente se siente con la autoridad de minimizar, por su condición de profesionales, las costumbres del cuerpo estudiantil frente al cuidado personal, justificando sus acciones como una sanción a una conducta inadecuada.

Por otro lado, la condición de masculino o viril, que le es atribuida a los estudiantes, es a su vez el mecanismo por el cual, a través del Manual de Convivencia, también se moldea el cuerpo de los estudiantes; pero no como una opresión, sino como una forma en la que ellos aprenden que ciertas distribuciones o disposiciones de su cuerpo atentan contra la masculinidad intrínseca de la que son dueños y que les permite ser los agentes dominantes en las relaciones de poder.

En el Manual de Convivencia Artículo 9, N° 7 se estipula que “El cabello, se observa ordenado, limpio, peinado y sin piojos”. Complementario a este, en el Artículo 21, N° 3 se aclara que “[la] presentación personal no incluye el uso de aditamentos, maquillajes, accesorios o cortes de cabello fuera de lo mostrado comúnmente por los demás”. Con el primero se espera un cuidado homogéneo del cabello por parte de niños y niñas; sin embargo, se observaron casos en los que cuando una estudiante se tintera, le critican si se le ve bien o mal, si le es favorable o no, si es un color extravagante o no, o que debería dejarse el tono natural. Pero si es un joven la opinión general es que siempre ‘le queda bien’. Esto demuestra que, aunque en el Manual se propende por una igualdad entre las y los estudiantes, socialmente los miembros de la comunidad educativa se sienten con la autorización de modificar y transgredir las propias decisiones de las estudiantes, fomentando con ellos las formas de violencia simbólica y la expropiación simbólica del cuerpo femenino.

En contraste, con el segundo Artículo expuesto, aun cuando también propende por una regularidad y simetría entre los agentes de la comunidad educativa, reprime el uso de cabello largo por parte de los estudiantes. Esto porque el pelo largo, en la sociedad occidental representa un símbolo de la feminidad, son las mujeres a quienes desde su nacimiento se les inculca el cuidado de su cabellera, mientras que a los hombres se les obliga sistemáticamente a aceptar que su cabello jamás debe ir largo. Ya que, además el cabello largo para los hombres, de alguna u otra forma, se asocia con la irresponsabilidad, con la rebeldía, con la liberación que roza el libertinaje. Características negativas que van en contraposición con los atributos que se esperan de un varón, como la responsabilidad, el estoicismo, el sentido del deber, el honor y la fidelidad. Así, el llevar cabello largo asemejándose de esta forma a una mujer rompe con la estructura androcéntrica que impera en el centro educativo y, por consiguiente, deja devaluado al hombre.

### 6.3 Las chicas estamos como más en reto

Muchos hombres, para demostrar su hombría recurren a una serie de violencias naturalizadas que los califican o descalifican como tal. La tosquedad, la irresponsabilidad sobre cuestiones de prevención de embarazos, la capacidad para salir con varias chicas, son reafirmantes de su posición dominante. “La fuerza especial de la sociodicea masculina procede de que acumula dos operaciones: legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada” (Bourdieu, 1998, pág. 20). Como he intentado exponer en capítulos anteriores, la naturalización de un estereotipo del ser mujer o ser hombre, la legitimación de la dominación y división sexual a partir de espacios y posiciones físicas son pruebas irrefutables de estas dos operaciones.

Esto da lugar a los retos o murallas contra las que se tienen que enfrentar las estudiantes, pues el trato que reciben está supeditado desde un principio a su condición de fémina. Fomentando con ello situaciones en donde se desliza o elimina el velo que constituye la violencia simbólica para dar paso a una violencia de género, reconocida por los mismos actantes de las relaciones sociales; aunque reconocida no quiere significar modificada o censurada, más bien, conocida no callada, pero si impuesta.

Caso 1. Estudiante 1. *Yo vi un caso con un profesor (los procesos no son iguales). Yo vi porque necesitaba entrar a sala de profes; había una chica con un muchacho ¿sí?, entonces resulta que el muchacho empezó a tratar mal a la niña, ¿sí?, entonces la niña no se le aguantó y también le contestó y ahí empezaron a pelear a pelear y entonces le empezaron a decir a la niña era que tenía que hacerse respetar, que no tenía que contestar ni porque ser grosera, que no sé qué y que si se cuánto, entonces lo único que le dijeron al niño es que usted tiene que respetar a sus compañeros. Las muchachas son como las que más estamos en reto, ¿sí? que normalmente es la muchacha la que comete el error, por ejemplo, una muchacha queda embarazada y a ella se le nota, ¿sí?, pero si el papá estudia en el colegio y la mamá también está en el colegio, resulta que es mejor que la muchacha se retire y el muchacho queda aquí y quien va a decir que no, porque a él no se le va a notar, él no es el que va a cargar con nada.*

A las niñas se les imponen, por el simple hecho de ser mujeres, la obediencia, la responsabilidad de evitar el ponerse en condiciones que puedan atentar contra su cuerpo o su feminidad. Al estar tan asimiladas las estructuras sociales de dominación entre los agentes que generan las relaciones sociales dentro de la institución, hay un continuo reforzamiento de su deber ser en el que ellas resultan ser culpables frente a cualquier situación. Así, la estudiante tiene una responsabilidad, en primer lugar, de respetar a otros y, en segundo lugar, el *deber de hacerse respetar*; mientras que en su compañero la idea de respeto solo se presenta y funciona como una sugerencia.

“Debido a que sus disposiciones son el producto de la asimilación del prejuicio desfavorable contra lo femenino que está inscrito en el orden de las cosas, las mujeres no tienen más salida que confirmar constantemente ese prejuicio” (Bourdieu, 1998, pág. 27). En ellas es en quienes recae el error, la burla, el descontento, la amenaza, el señalamiento; mientras que sus contrapartes masculinas están cubiertas por el manto de la autoridad sólo por pertenecer al género masculino. Por lo cual hay una disociación de responsabilidades y culpabilidades; el joven no es el responsable por las agresiones o por sus comportamientos toscos o abusivos pues es lo que se espera, e incluso se exige, para que ratifique su lugar de macho dominante. Mientras que la estudiante es reprendida y culpada por todo cuanto escape de lo que se espera de ella, e incluso, de las cosas que no son de su entera disposición, pero en las que tiene alguna incidencia.

*Caso 2. Estudiante 2. En las llegadas tardes he tenido varios inconvenientes con docentes. Por ejemplo, con el coordinador y el profesor de sociales acostumbran a llamarme la atención en cualquier lugar, delante de todos a gritos entre ambos y a veces se une otro profesor, y me siento encerrada y humillada sin la oportunidad de explicar que yo llevo a mis hermanitos a las otras sedes y luego llego aquí y eso le pasa a muchas compañeras del colegio.*

Las obligaciones familiares de las jóvenes estudiantes generadas a partir de una división sexual del trabajo las relega a la esfera reproductiva y por tanto a ser quienes lleven las responsabilidades, no solo de la planificación para evitar embarazos, como un caso que comentaré más adelante, sino del hogar en sí. Su situación de cuidadoras de los hermanos menores aparece como normal, natural e inevitable. Sin embargo,

dentro de la normativa institucional que funciona como mecanismo de adiestramiento se jerarquiza el “deber ser” de unos y de otros, aun cuando este represente una violencia para las estudiantes. Hay una violencia por eliminación del contrato social que tiene la niña fuera del colegio dentro de las normativas del universo institucional. “El principio de la inferioridad y de la exclusión de la mujer (...), no es más que la asimetría fundamental, la del sujeto y del objeto, del agente y del instrumento, que se establece entre el hombre y la mujer en el terreno de los intercambios simbólicos” (Bourdieu, 1998, pág. 34). No importan los deberes adquiridos o impuestos a las estudiantes, lo que importa es que ellas funjan dentro de la institución con el instrumento de feminidad que reproduce el sistema de sexo-género dominante.

Así, pues se presentan no pocos casos en los que incluso el amor aparece como una dominación aceptada dentro del esquema social, pero castigada por las normativas institucionales en tanto no protegen a las estudiantes dentro de su proceso de nueva mujer madre, pues no hay una sola norma que se refiera a las obligaciones del nuevo estudiante padre, como se observa en *Tabla 5*. Tampoco un criterio único pedagógico igualitario para todas las niñas embarazadas. De este modo, la formación sobre paternidad responsable no se encuentra y por tanto tampoco es exigida y formada. Mientras las estudiantes son quienes llevan el peso y la carga de un embarazo a temprana edad, dejando de ser en muchos casos estudiantes formales, los estudiantes padres continúan su cotidianidad académica dentro de los parámetros oficiales; como si la sociedad se pusiese de acuerdo para omitir el hecho de que un embarazo es responsabilidad de dos.

*Tabla 5. Normas de la Institución sobre el Embarazo*

<b>Artículo 10. Embarazo</b>
El embarazo no es condición o situación que genera exclusión o segregación del padre/madre adolescente y/o su familia en la comunidad educativa.
Cuando se conoce que <b>una estudiante</b> de la Institución Educativa se encuentra en embarazo:

Nº1.	El o la docente que conoce la situación informa al Director de Curso quien procede a dejar registro en el Observador de la estudiante, informa a Coordinación y a Orientación.
Nº2.	Orientación cita a los Padres de familia o acudientes de la estudiante para tratar el caso, dejando acta firmada.
Nº3.	Los Padres de familia, la Coordinación, la Orientación, la Dirección de Curso y la estudiante fijan pautas de responsabilidades y cuidados para el manejo de la situación por parte del colegio, de la familia y de la estudiante.
Nº4.	La institución garantiza el Derecho a la Educación de la estudiante, quien cumple con las normas educativas y el reglamento de la institución.
Nº5.	La estudiante luce el uniforme durante la primera etapa de su embarazo. Luego asiste al colegio con un vestuario apropiado y bien presentado acordado mutuamente.
Nº6.	La familia, Padres de familia o Acudiente se hacen cargo de la asistencia social, médica y clínica de la estudiante embarazada, sin perjuicio de lo establecido por la Secretaría de Educación, la Secretaría de Integración Social y demás entidades oficiales para atender y proteger a la mujer gestante. El caso se registra en el Sistema de Alertas establecido.
Nº7.	Después del parto la estudiante hace uso de la licencia de maternidad durante treinta (30) días.
Nº8.	De ser necesario, se garantiza el cupo de la estudiante para el año siguiente.
Nº9.	En todo caso, el colegio a través de orientación y/o coordinación informa de manera permanente a Padres de familia y entidades competentes de las novedades que se presenten durante el tiempo que la estudiante embarazada esté en el colegio.
Nº10.	Por acuerdo entre la familia, la estudiante y el colegio se establece el mecanismo y procedimiento para el proceso de lactancia teniendo en cuenta las condiciones y circunstancias de la estudiante y su entorno.

Como se observa en esta tabla, todas las normativas y acuerdo corresponden a las labores y responsabilidades que se pactan entre el colegio, los Padres de familia y **la estudiante** madre, mientras que su contraparte masculina, el estudiante padre, queda invisibilizado y, hasta cierto punto, desligado de la

responsabilidad del embarazo. Generando con ello un reforzamiento a la idea de que el embarazo es sólo obligación de la estudiante, no del joven; por tanto, de una violencia simbólica que la margina, la oprime y que la expropia del dominio sobre su propio ser.

De manera similar ocurre con las transformaciones implícitas del ser a las que son sometidas algunas de las estudiantes por parte del cuerpo docente masculino. Quienes, como se observa en el siguiente caso, desdibujan la condición de mujer de las estudiantes por medio de expresiones pragmáticas peyorativas que se convierten en casos concretos de violencia de sexo.

*Caso 3. Una mañana fría como a eso de las seis y media salíamos de sala de profesores, en el segundo piso había unas niñas cuyo salón queda ubicado en el primer piso, un profesor muy seguro de sí con tono fuerte empezó a hacer sonidos como si estuviera arriando animales o corriendo un ganado para mandar a las estudiantes al salón en el que tenían clase y las niñas de inmediato se bajaron al salón, sin expresar alguna inconformidad, explicación o la realización del propósito por el cual estaban allí, lo mismo hizo otro profesor que se encontraba detrás de él sumándose a tal situación.*

De este modo, se evidencia una violencia de sexo en donde a las mujeres se les ubica como hembras. Es decir que el macho (hombre) trata con lenguaje animal a las hembras (mujeres) y a través de este trato se realza a sí mismo; pero ellas no lo comprenden, pues lo asimilan como una broma. Con ello se genera también una violencia de generación, pues son los hombres docentes, considerados a sí mismos como machos, quienes tienen toda la información para comprender el significado implícito, en este caso ofensivo, detrás del juego simbólico de sonidos animales.

#### **6.4 Mi espacio, mi derecho, mi discurso**

##### **OBSERVACION 1**

*Durante el último bloque de clase dos grupos de estudiantes se encontraban sin maestra(o) titular porque estos no estaban en el colegio. Es así que los estudiantes se dirigieron al patio escolar. Luego el*

coordinador nos pidió el favor a dos docentes de cuidarlos y estar con ellos, pues los dos teníamos hora pedagógica sin estudiantes, petición con la que no tuvimos ningún inconveniente. Sin embargo, mientras cumplíamos con ella, de un momento a otro se me acercó un grupo de niñas en actitud molesta diciendo que el profesor no las dejaba jugar fútbol y las estaba sacando de la cancha, que las ayudara. Entonces yo me acerque a él profesor para hablar con él y conocer mejor el asunto; le exprese que las niñas se estaban quejando porque no las dejaban jugar en el patio fútbol y él me contestó que como el grupo que estaba cuidando, noveno, tenía educación física a ellos les correspondía el patio y que por eso quienes iban a utilizar el patio serían los jóvenes que querían echarse un “partidito”. Yo quedé sorprendida con la explicación que él profesor estaba dando y más porque a eso se sumaba las frases ofensivas de los estudiantes contra las niñas: “El fútbol no es para niñas”, “que jueguen otro día profe, hoy mandamos nosotros”, “el profesor ya dijo que es nuestro, no se hable más y niñas vayan a pensar un poquito.”. Observando que el profesor les daba toda la aprobación de lo que decían los jóvenes estudiantes, confieso me sentí muy disgustada, sobre todo con mi compañero docente, e inmediatamente le dije: “no, profesor Andrés, en estos momentos ninguno de los dos grupos se encuentra en clase y el patio escolar se puede compartir de tal manera que todos puedan hacer uso del espacio; por tanto, utilicen media cancha y la otra media para las estudiantes”. Entonces un estudiante dijo que no porque la gracia era jugar en cancha completa; igualmente, una niña dijo que del tiempo que quedaba de ahí hasta salir del colegio, entonces la mitad para ellos y la otra mitad para ellas. Al fin, después de aproximadamente cinco (5) minutos de lucha, ellos aceptaron con la condición de que ellos empezaban. Así fue, luego yo estaba al pendiente de hacer cumplir el tiempo de juego para las estudiantes, y cuando les correspondió ellas entraron. Las acompañé durante 10 minutos observándoles, luego di la vuelta para compartir con otro grupo estudiantil y cuando miro a la cancha ya no había niñas por ahí jugando y nuevamente estaban los jóvenes de noveno. “¿Qué paso?”, le pregunte a las estudiantes y ellas me responden: “No, profe, usted que da la vuelta y ellos nos empezaron a molestar ofendiéndonos. Ya dejemos así, que nosotras nos sentamos aquí por el tiempo que queda para salir.”. A lo que yo les contesté: “No, niñas, vamos, este es su tiempo”; no obstante, ellas me respondieron “no, profe, dejemos así, ya vamos a salir. Gracias”. Quedé completamente desilusionada y

*con mayor razón reafirmé la necesidad de educar en las escuelas y colegios con perspectiva en derechos humanos y equidad de género.*

La división sexual imperante se da a través de un principio de separación, pues hay una asunción tanto por parte de los educandos como por parte del profesor de que el patio, como lugar de dominio social masculino, *le pertenece* a los hombres y, por tanto, los juegos que se den en él; mientras que las mujeres son excluidas. La ideología naturalista que legitima el acto dominante se denota con las acciones del profesor que deforma y acolita el comportamiento de los estudiantes. Por su parte, la violencia de género se construye al asumir que las niñas por ser niñas no pueden ocupar esos espacios; el prejuicio allí presente sólo sirve para acrecentar el proceso de racionalización y legitimación de la actitud de los estudiantes frente a las estudiantes.

Si bien hay un intento de resistencia, tanto por mi parte como por el de las estudiantes, este queda obstruido y deslegitimado cuando ellas aceptan como normal su derrota simbólica sobre el uso del patio. Mientras que, a su vez, indirectamente hay una aceptación del sistema imperante dentro de la institución; de nuevo las jóvenes refuerzan el yugo que las oprime y el profesor y jóvenes, continúan normalizando las prácticas de dominación como parte de su “deber ser”.

Esto no sólo se ve en situaciones en las que el grupo estudiantil se encuentra “libre”, sino en la mayoría de actividades deportivas que involucran el fútbol, que casi por antonomasia se ha convertido en un juego netamente masculino. Así, por ejemplo, en un descanso en la que varios estudiantes formaron equipos, dos de chicos y uno de niñas, se acordó que habría un intercambio de equipos cada que alguno completara dos goles. En dicha actividad, en un momento uno de los equipos de chicos anotó los dos goles, pero incumpliendo con los acuerdos volvieron a pactar entre los jóvenes alargar el partido a tres goles, situación que las niñas aceptaron sumisas quitándose la oportunidad de jugar pues esta había sido una estrategia de los compañeros para demorarse más en el partido. Cuando por fin se metieron los tres goles y entraron las niñas, los equipos de jóvenes echaron mano de burlas y anulaciones acerca de la capacidad deportiva de sus

compañeras. Diciéndoles que más jugaban las gallinas o que fueran a jugar a las cocineras, en esta situación nuevamente las estudiantes no ejercieron ningún tipo de resistencia y, los demás entes de la comunidad educativa lo observaron como si fuese algo perfectamente normal y esperable. Sin comprender que las burlas, las humillaciones, la culpabilidad y la rabia impotente que estaban sintiendo las jóvenes del plantel representan mecanismos de control que reproducen no sólo la discriminación por géneros, sino el propio sistema de dominación que se presenta a un nivel micro-universal dentro del colegio, pero que se va expandiendo hacia otras relaciones extracurriculares y en otros ambientes fuera de la institución.

### **6.5 Lo que se dice, lo que se asimila y lo que se calla**

No solo son los actos los que generan casos de violencia; los discursos como se vio en el capítulo cuatro también son perpetuadores de violencia de género al inculcar de modos, a veces muy sutiles, formas que apoyan el sistema dominante y desvirtúan a las mujeres, conduciendo su feminidad y a ellas mismas, con mucha frecuencia, hacia la objetivación de su ser.

Conforme con esto, en el inmenso mecanismo de producción y reproducción de la dominación las palabras cobran una fuerza indiscutible constituyendo por sí mismas la acción transformadora invisible y matizada que conduce hacia la asimilación de verdades y realidades aparentemente indiscutibles e inalterables, como las relaciones de poder y dominación, así como la jerarquía inamovible de la opresión, como se observa en los cinco casos relatados por diferentes jovencitas del ciclo IV del grado 8°:

**Estudiante 1.** “Manuela es el nombre de una niña y todo el tiempo le cantan sus compañeros la canción manuela “yo soy tu abuelo” una ranchera de Darío Gómez, que parece a los oídos de muchos muy tierna pero que en la realidad estudiantil alrededor de ella le dicen que es solo para recordarle el otro significado de “manuela” que en el léxico de los compañeros es la masturbación o hacer la paja.

**Estudiante 2.** *“Hay una niña en el curso de apellido Melo y varios compañeros pasan por un lado diciéndole me lo chupa, melo roza, melo toca, melo raya, me lo paro y ella responde el taxi. Ella le sigue el juego, respondiendo con broma como una manera de no dejarse achantar”*

**Estudiante 3.** *“Cuando las niñas tenemos arto busto nos dicen que si nos los presto la mamá”*

**Estudiante 4.** *“A Lissa, que tiene su nariz puntuda, le dicen nariz de bruja; a Luisa Polanco le dicen chulo por lo flaca”*

**Estudiante 5.** *“Cuando las niñas estamos de mal genio, o alguna le pega a los hombres por alguna ofensa ellos nos dicen Anabel que es una muñeca diabólica”*

Hay un acuerdo implícito, una violencia simbólica que las limita, que determina quiénes son los que deciden, mandan y aprueban sobre el cuerpo, el comportamiento y todo lo que a ellas respecta. Los casos en los que el lenguaje pasa a ser un juego insultante que esconde su carácter hostil a través de la burla consensuada y general como el “Melo” o “manuela”, el “Anabel” o el “chulo”, el “nariz de bruja” o “se lo prestó mamá” son simplemente reafirmantes de la posición de vulnerabilidad del sexo y rol femenino dentro de la institución educativa que por ningún lado se ve contrarrestada por ejemplo con la práctica de seguimiento y control, como una forma de consentir o no prestar importancia a tales bromas las cuales siguen favoreciendo la desigualdad social y permitiendo el acoso, el desprecio y el ataque a las estudiantes mujeres.

Ellas son víctimas de una *sumisión encantada* de la cual no pueden escapar, pues como todo ‘encantamiento’ necesita que el agresor lo retire. Inconformes a su propia vulnerabilidad, pero asintiendo hasta cierto punto la agresión, son la piedra angular que sostiene la violencia de género y la violencia simbólica de la que son víctimas.

Así, no sólo permiten, al no resistir muchas veces la violencia camuflada, formas de discurso que atentan contra su ser, su raza o su identidad, sino que, además, violencias de sexo/género que tienden a modificar su

concepción sobre sí mismas, que las reprime y las somete; como son los casos denunciados por diversas estudiantes durante diversos momentos de esta investigación.

### 6.5.1 Cuerpo y estética

**Estudiante No 8** *“Que yo me peino mal, que tengo un cuerpo mal... Trato de no ponerles cuidado, pero sí, a veces me siento mal.”* En este caso los estudiantes la califican como poco femenina, pues ella aparentemente “no se preocupa” por estar bien presentada frente a los demás, es decir, para ellos. Constituye una violencia género porque ella escapa de los parámetros que se esperan y, sobre todo, se exigen de la mujer femenina. Parámetros que están altamente relacionados con la estética que venden las revistas, las telenovelas, los noticieros, la farándula y, en general, los medios de comunicación. Una estética de falsa feminidad en la que la mujer debe tener un cuerpo sin un ápice de grasa, debe mantener el cabello siempre organizado, “bello, sedoso y largo”, debe aceptar que su cuerpo es objeto de placer de los hombres. Estética creada en la que las estudiantes deben encajar, pues de lo contrario, ocurren sanciones disimuladas por “bromas” o comentarios hirientes.

**6.5.2 ¿Amabilidad = coqueteo?:** *“Esa perra”, le dice un estudiante a su compañera cuando la ve pasar por su lado, según porque lo ilusiona a él y tiene novio.* A la estudiante se la somete a un escarnio público, porque el estudiante se siente afectado en su ego al no recibir el mismo afecto que recibe el novio de la chica, aun cuando dentro de su percepción esta presenta conductas insinuantes para con él. Lo cual dentro del sistema de relaciones de dominación representa una conducta reprochable y que merece ser castigada; con ello a la chica se le violenta su dignidad y su persona.

**6.5.3 Derechos de unos, pero no de otras:** *“Los niños juegan en los intercambios de clase y lo que hacen es pegarnos con el balón, otras veces nos botan los cuadernos.”*

A los estudiantes, dentro de la institución, se les permite y acolita su agresión, su tosquedad y brusquedad para con las estudiantes bajo la respuesta de ‘ellos son así, no se meta con ellos’; respuesta que sólo acrecienta la división sexual y dominadora entre unas y otros, que justifica los atropellos por medio de la concepción naturalizadora de que eso hace parte del ‘hacer’ masculino. Es una violencia de sexo, de género y simbólica, pues se dice nada porque es lo ‘normal’ para los machos y se le invita además con la respuesta entonces a que la culpa es de ellas y que no sean aburridas, se les induce a silenciar y a entender por qué no deben sublevarse.

**6.5.4 Diferentes pero iguales:** *Cuando yo estaba mirando por la ventana un docente me dijo que pusiera atención y me cambiara de puesto, yo le dije que no porque ahí me sentía bien. Él con un tono de voz grosero a mi parecer dijo: “¡ay, como es la distinta del salón no se le puede decir nada!”. Y pues yo no dije nada. En la otra clase también le dijo a unos compañeros que estaban detrás mío que se cambiaran de puesto y uno de ellos respondió, “¡a ella sino porque es la distinta ¿cierto?!” De alguna manera me sentí ofendida porque todos somos distintos, pero él utilizo esa frase porque quería ofenderme.*

Todas y todos somos iguales, es lo que contempla la Constitución Política de Colombia; sin embargo, dentro de las prácticas pedagógicas de diferentes docentes se observan casos como el anterior donde la diferencia se castiga y se utiliza como método de burla y marginación. De nuevo, aparece ese ‘otro’, que representan las estudiantes, que puede ser vulnerado y maltratado y que, en este caso concreto, sirve para mantener y reproducir un sistema de agresión inconsciente o consciente sobre este “otro”, imponiendo esquemas y pensamientos que los estudiantes reciben y perpetúan bajo la idea de que “si el docente, hombre de mayor jerarquía y modelo de masculinidad dentro del espacio, lo hace, ¿por qué los estudiantes no?”.

Con las situaciones anteriores se puede observar una *Performatividad del lenguaje*. En cada caso está presente un lenguaje que desaprueba, descalifica y hace sentir distintas e inferiores a las jóvenes frente a sus compañeros. Esta performatividad se esconde a través del silencio y llega a generar situaciones en las que ellas se reprochan a sí mismas al punto de sentirse inconformes consigo mismas; de creer que están equivocadas y decidir dejar sus pensamientos y agrandar a los demás; en este caso tanto los profesores como

sus congéneres masculinos. Es así que en el grado noveno las estudiantes han dejado de ser según sus creencias, principios, valores e intereses para agradar a los hombres ya sean de el colegio o de afuera del mismo, el caso es que ya han asumido como natural las diferentes formas de la violencia simbólica y asimilado de tal manera que la mayoría desconoce o abandonan el sentido de la voluntad y decisión frente al abandono de las personas o situaciones que le impiden cumplir sus proyectos de vida personal y las somete al perdón y la continuación de las violencias por generaciones.

Esto genera una superposición del pensamiento homogéneo masculino, sobre la individualidad y diversidad. Además de agresiones que no solo representen una violencia de género, de sexo o de raza; sino formas directas de acoso escolar o bullying, pues reprueban las conductas de las estudiantes y afectan su vida; ya que como bien dice la ley 1620 de 2013 en el Artículo N°2 “El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo. Acoso escolar (bullying)”.

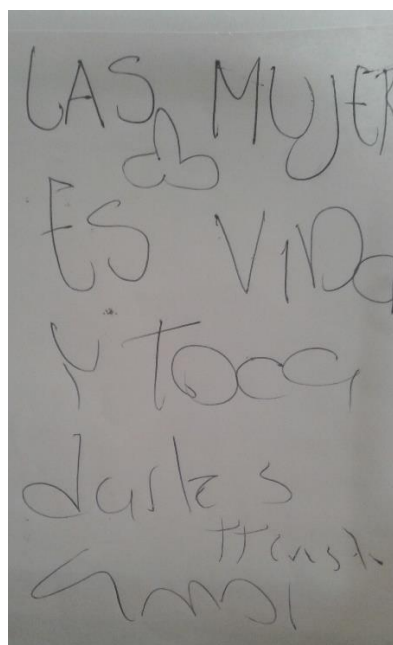
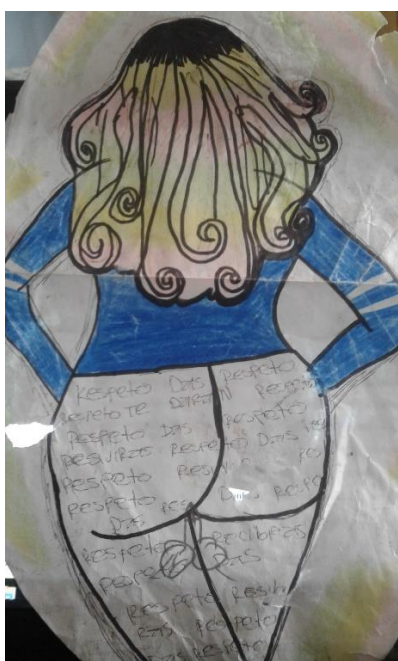


Ilustración 19 y 20 elaboradas el día que se conmemoró en el colegio, el día internacional de las mujeres a propósito de la violencia simbólica



Ilustración 21. Fotografías: día internacional de la mujer que corresponden a un ejemplo de violencia simbólica

Así, estas conductas denunciadas y aquí expuestas resultan anticonstitucionales, ya que en el Artículo 17, de la misma ley, se estipula que es responsabilidad de la Institución “garantizar a sus estudiantes, educadores, directivos docentes y demás personal de los establecimientos escolares el respeto a la dignidad e integridad física y moral en el marco de la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos.”. Sin embargo, como se ha trabajado a lo largo de este capítulo, dentro de la institución no hay mecanismos que ayuden a mitigar estos diferentes tipos de violencia, sino que incluso llegan a ser permitidas a través de estrategias disimuladas como el humor, la naturalidad, la biología, la estética normativa, el silencio hasta cierto punto consensuado, la delimitación de la otredad, el juego y las creencias individuales o en colectivo.



*Ilustración 16. Dibujo del sentir de varias estudiantes sobre las ideas de sí mismas.*

Con esta imagen las niñas han querido expresar tres ideas sobre sí mismas; la primera, es la denuncia de sentir que se las “están montando” todo el tiempo, lo que significa que su vida se torna perseguida, dominada y vulnerada en sus derechos humanos-sociales y colectivos. La segunda, es la expresión devastadora sobre sí mismas, frente a la impotencia individual que sienten al reconocer que se han dejado introducir en su mente, palabras y hechos que las llevan a creerse y hacer lo que la sociedad quiere de sus cuerpos y la tercera es una confrontación donde renace la esperanza en sí mismas para luchar contra los estereotipos sexuales y actuar con base en una vida libre de violencias.

## Capítulo VII

### OTROS CAMINOS EN EL QUEHACER EDUCATIVO

*“Los hechos” del mundo no son verdades universales, sino que, Están enraizados en historias, prácticas, lenguajes y pueblos específicos”*

*Donna Haraway*

Desde el punto de vista teórico y empírico, esta investigación nos revela el conjunto de las relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura a partir de la cual los grupos y clases sociales entran en relación en el campo educativo. Al pensar en el quehacer educativo es indiscutible situar la práctica pedagógica y “plantear la cuestión de las condiciones sociales e institucionales capaces de ocultar el poder de hecho como tal y de presentarlo como autoridad legítima, dicho término es el adecuado para recordar continuamente la relación originaria que une la arbitrariedad de la imposición y la arbitrariedad del contenido impuesto.” (Bourdieu & Passeron: 1996; 37)

Ahora bien, cuando se sugiere poner la mirada sobre la “autoridad legítima”, nos encontramos directamente con argumentos que justifican la violencia pedagógica a través de medios de coerción como vimos en los capítulos anteriores. Sin embargo, es necesario prestar atención inmediata a tales situaciones que con sutileza desvirtúa la acción pedagógica-educativa y ampara la violencia social.

Estos vínculos con la violencia los evidenciamos cuando: en palabras de una estudiante “la vida es una tragedia” que la persigue con las cenizas que le deja la soledad, el rechazo y la clasificación, haciéndola sujeta de discriminación. De igual forma le sucede a Maciel por ser “homosexual”, a Jimmy por ser “tímido” producto de una violación, a Yeimi por no tener el servicio de agua y “oler a feo o estar sucia,” a Graís por ser “gorda,” a Heidi por ser “Flaca” a Johana por ser “machorra”, a Henry por ser “amanerado,” a Dager por ser indígena, a Estrella por ser negra, a Castillo por no pronunciar bien las palabras, entre otros casos.

## 7.1 Lo que no pueden ser las prácticas pedagógicas

Sucede que la práctica pedagógica ha tenido como objetivo central desde los diferentes modelos pedagógicos la transmisión de conocimientos, la disciplina de los cuerpos y la preparación intelectual para obtener buenos resultados en una prueba de Estado. Quizás se obtienen resultados con ese mismo enfoque. Sin embargo, La invisibilización de experiencias, la falta de atención a la vida social de las y los estudiantes, el desconocimiento de otros saberes, la negación a las sexualidades diversas, el desinterés y sentido de poder sobre el grupo estudiantil evidencia que las prácticas pedagógicas son insuficientes o poco contundentes ante las relaciones sociales que se tejen a sus alrededores en el contexto escolar y las posibles transformaciones o reproducciones en las y los estudiantes que en últimas también son las transformaciones y reproducciones sociales.

Al mismo tiempo, cuando la práctica pedagógica se concibe por fuera de un espacio para la libertad se realiza como una acción para el control de las y los estudiantes, es así, que surgen en el campo educativo contradicciones de formación con relación a los derechos humanos tales como; el libre desarrollo de la personalidad, la protección, la paz y la democracia, la justicia, la equidad entre otros. Perseguir e indisponer desde la entrada del colegio o en las clases a las estudiantes por tener los labios rojos, las uñas largas y hermosamente decoradas o unos aretes grandes según algunos docentes, desmiente la función social de la educación que debe garantizarse sin ningún perjuicio (art, 67). No pueden ser las prácticas pedagógicas del seguimiento, la evaluación, la participación, el descanso un espacio de control sobre el grupo estudiantil que somete los cuerpos de las estudiantes, su buen nombre y el adecuado funcionamiento de la institución educativa en cuanto a su función socio- política sino que de acuerdo con Freire “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” por lo tanto esta no debe ser puente de imposición ni herramienta de sumisión. Recuérdese que: Art. 13. De la constitución nacional; “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.”

No pueden seguir siendo las prácticas pedagógicas el puente de violencia pedagógica que es una forma de violencia social, como dice Zaira una estudiante de grado noveno, quien dice que: “a unos si y a otras no” hay algunos docentes que son selectos, se han dado casos en que la estudiante pide ayuda o aclaración en clase y su petición no es respondida oportunamente o nunca la contestan, al respecto igual sucede con los reconocimientos, siempre son los mismos estudiantes por los mismos temas y entonces ¿qué pasa con las otras habilidades e inteligencias? sigue diciendo zaira. “Es importante no limitar a cierta cantidad las menciones, porque hay muchos estudiantes buenos en la misma materia o hay más temas de reconocimiento y no se les da la oportunidad, la educación representada en los profesores debe hacer todos los esfuerzos humanos para no dejarnos caer, embarrarla, fracasar, y crear divisiones que dañe a la humanidad”

Ahora bien, si la educación es un proceso de formación permanente que tiene como uno de los fines “el acceso al conocimiento, a la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones (art.5, N°7), es importante que la práctica pedagógica sea generadora de diálogo, de saberes en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Freire afirma que “El dialogo es un fenómeno humano que genera la palabra y con esta el hombre se hace hombre” Más entonces no existe palabra sino hay reflexión de la acción, y acción sobre la reflexión, lo que significa que no hay formación si la acción pedagógica solo se convierte en la deposición de conceptos o procedimientos y no se genera las reflexiones, dudas y aclaraciones y relaciones al respecto de los aprendizajes en torno a la persona y la sociedad. Así es claro que las prácticas pedagógicas deben generar participación, reflexión y acción en cada encuentro pedagógico en iguales condiciones para el grupo estudiantil, en donde tanto estudiantes como docentes se sientan comprometidos con la educación para la existencia humana y no la existencia sin la reflexión-acción.

Evidenciar el sistema de sexo/género en el grupo estudiantil de ciclo IV rebela una doble arbitrariedad de la imposición simbólica que en el campo pedagógico los cuerpos socialmente construidos como de mujeres sufrimos a propósito de la sexualidad normalizada como una forma más de violencia social. Esta que se ejerce a través de caminos puramente simbólicos de la comunicación y que constituye relaciones sociales de

dominación y resignación o hasta aceptación por aquellas a quienes domina. Es justamente esta condición de interiorización de la violencia sexual lo que exige replantear la perspectiva de las prácticas pedagógicas invirtiendo a través de ellas la naturalización de las construcciones sociales.

## **7.2 Experiencia pedagógica que nace del proceso investigativo**

Todo lo anterior me llevó, desde mi quehacer como docente mujer, proponer integrar la Epistemología Feminista con la teoría de la Pedagogía de la Liberación e iniciar capacitación con estas perspectivas al grupo estudiantil como un proceso de deconstrucción de las diversas formas ya mencionadas de producción y reproducción del sistema de sexo/género en ciclo IV subyacente a las prácticas pedagógicas. Luego fue importante y fascinante este proceso porque encontré esa relación de fuerzas múltiples en un espacio que resignificaba a un colectivo aparentemente indisciplinado, agresivo y peligroso o sumiso que había sido por muchos años sujeto de normas de control y represión colocando en el borde el poder hegemónico heteronormativo en el colegio Juan Rey.

De este proceso, al cabo de un año de talleres y nuevas prácticas con perspectivas de género como debates, partidos, expresión corporal, elaboración de murales, entre otros, desde la cotidianidad pedagógica surge el grupo estudiantil G16, por primera vez en la historia del colegio este grupo se conforma por estudiantes de grado 10 décimo en el año 2015, para expresar sus opiniones y resistirse a través de tres líneas de acción entre estas Equidad de Género a las presiones del sistema de poder, entendido ya por las y los estudiantes como un conjunto heterogéneo de opresiones de género, de raza, de clase, de generación, de sexualidad y de territorialidad<sup>76</sup>. Toda una gama plural de situaciones en las que se veían confrontadas y confrontados a la negatividad en el campo educativo.

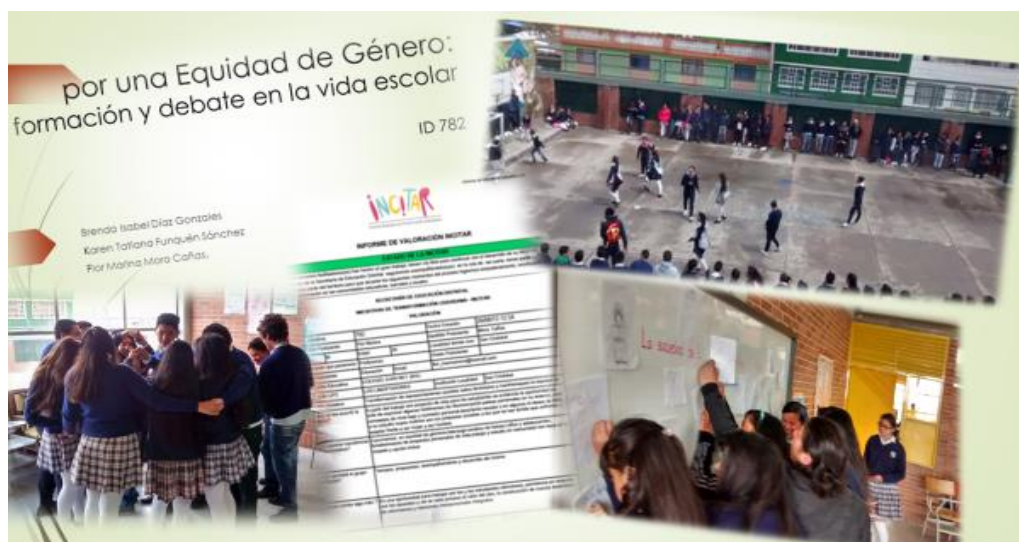
---

<sup>76</sup> Me refiero con territorialidad a las posesiones de espacio y lugares que ellos defienden y no cruzan en los escenarios etnográficos ya analizados de aula y patio escolar.



*Ilustración 10. Integrantes del grupo G16*

Con ellos, (*ilustración 10*), comienzan las acciones del grupo G16 como un trabajo en equipo en donde juntos con la incitar “Equidad de Género” trabajamos diferentes actividades al respecto, como se puede observar en la *ilustración 11*.



*Ilustración 11. Muestra gráfica de la labor realizada con los estudiantes durante la investigación*

Fueron muchos los caminos recorridos, los obstáculos, las señalizaciones pero sobre todo la alegría de verlas y verlos radiantes y fuertes en la esperanza de un mañana con fines en los sentidos de transformación de las relaciones de poder y el ejercicio de los derechos humanos en la vida social de la comunidad

educativa de Juan Rey, como dice la madre teresa de calcuta “nunca prives a nadie de la esperanza; puede ser lo único que una persona posea” Entre las diferentes actividades por el trabajo en equipo de G16 y la incitar de Género se realizo el Taller: ¡Entre rosas y dolor renace la esperanza! El cual evidencio algunas resistencias.



*Ilustración 7. Muestra de un proyecto de resistencia*

Las resistencias cumplen aquí un papel de oposición al poder hegemónico, por lo que resistencia y poder entonces serán dos fuerzas siempre juntas, a nivel individual de las y los estudiantes como en colectivo, como se expone a continuación:

- El embarazo en adolescentes como una forma de las niñas de tener un amor propio, alguien a quien amar y de quien recibir amor, de los actos “de amar y ser amadas”, sin embargo, esta es una resistencia que se revierte en el cuerpo de sí mismas, pues el amor allí se convierte en un dispositivo de dominación, de encierro, de sacrificio con relación a su proyecto de vida.

- La indisciplina escolar, como una forma de expresar la oposición y rebeldía ante las normas institucionalizadas que somete al grupo estudiantil a dejar su identidad personal más la violencia pedagógica y simbólica a la que han sido sometidas(os)
- El silencio, como una forma de desinterés frente a quien(es) se encuentran; “el sistema” y lo que con este los toca. No hay respuestas, ni menos aceptación, “no hay comunicación”.
- La exageración a través del maquillaje por ser la forma directa de rechazar las normas escritas en el manual de convivencia, las cuales sienten como una agresión. Sin embargo, esta también sería una forma de violencia simbólica en sí mismas en la que se estipula refuerzan ciertos rasgos de feminidad, que en su afán de liberarse lo que hacen es controlarlo y corregir su cuerpo, reforzando así el estereotipo de “cuerpo femenino perfecto”
- Diversidad sexual en el grupo estudiantil como una forma libre de prejuicios para amar y ser amado, de expresar la intención de desnaturalizar a la norma de “normalidad” y de tomar un lugar en la sociedad por decisión propia fuera de las imposiciones universalista y hegemónicas del sistema de sexo /género.

Así la resistencia(as) coloca al poder una serie de interrogantes que promueve el dialogo con el mismo poder, por tanto, las anteriores son resistencias porque suscitan la reivindicación de los derechos humanos a quienes se les han vulnerado y caminar con aliento hacia la igualdad, el empoderamiento de las estudiantes y la participación socio-política del grupo estudiantil en el ejercicio del quehacer pedagógico. En la actualidad hay un desinterés por evidenciar las relaciones de poder, las diferencias y desigualdades, también existe desinterés social por reconocer las resistencias como un fenómeno producido por las relaciones sociales que se producen y reproducen bajo el sistema de sexo/género. Por tanto, esta investigación abre la posibilidad de futuros procesos investigativos que indaguen sobre las resistencias al sistema de sexo/género y también a otros sistemas opresivos, como el racismo, por ejemplo, en el campo educativo y sus diferentes ámbitos,

pero en concreto el pedagógico, que es el punto de encuentro entre estudiantes y docentes. Además que constituyen un espacio fundamental para la construcción de paz con justicia social.

### **7.3 Propuesta de componentes Pedagógicos para la Equidad de Género y los Derechos Humanos en el contexto escolar**

Por tanto, se trata, de ejercer movilizaciones pedagógicas de orden individual y en colectivo tanto del grupo docente como estudiantil, orientadas hacia “nuevos caminos” que se opongan a la resignación de las posturas esencialistas, que promueva la reforma de las instituciones sociales sostenidas por principios de dominación ejercida a través de símbolos aceptados por quienes somete y construye las violencias que reproducen el sistema de sexo/género. Así, es urgente crear en las instituciones educativas:

#### **Componente participativo (Debate)**

- ✓ Una agenda institucional de formación política para la equidad de género y garantía de los derechos humanos en el aula y los diferentes momentos pedagógicos.
- ✓ La conformación del equipo o comité de apoyo para la equidad de género y el ejercicio de los derechos humanos

#### **Componente metodológico**

- ✓ Creación de ruta de atención frente a todo tipo de violencia de género y de sexualidad
- ✓ Pacto contra el lenguaje sexista
- ✓ Pacto contra la educación para la diferenciación de personas
- ✓ Pacto contra las desigualdades

#### **Componente económico**

- ✓ Resolución para la redistribución de recursos para la equidad de género
- ✓ Red de apoyo solidario a las necesidades primarias de los miembros de la comunidad educativa

### **Componente de comunicación**

- ✓ Elaboración de periódico mural para la equidad de género y eliminación de todas las formas de violencia
- ✓ Elaboración bimestral de revista “entre flores y dolores renace la esperanza” para la equidad de género y eliminación de todas las formas de violencia
- ✓ Red virtual para la equidad de género
- ✓ Folder “historia de las mujeres de Juan Rey”
- ✓ Construcción de la política pública de equidad de género de la comunidad educativa IED Juan Rey

### **7.4 UN ¡VIVA! POR LAS Y LOS ESTUDIANTES QUE...**

- por las y los estudiantes que entonan su realidad, que con el ruido y el silencio van contando su verdad, aun cuando haya quienes se empeñan en invisibilizarla.
- Un ¡viva! por las y los estudiantes que no aceptan la obligación, porque está tan solo reproducirían la discriminación en sus propios cuerpos
- Un ¡viva! por las y los estudiantes, la voz de la diversidad, la sociedad presente que exige con rebeldía el principio de igualdad
- Un ¡viva! por las y los estudiantes, que con la desobediencia a los sexismos se resiste a la educación para la separación y la diferencia.
- Un ¡viva! por las y los estudiantes que teniendo sus penas tan solo el recuerdo de ellas queda, valientes las enfrentan y no salen corriendo con la humillación sentida.
- Un ¡viva! por las y los estudiantes que se despojan de la indiferencia e insta a la participación y la transformación social frente a los modelos de opresión.

## CONCLUSIONES

Este proceso de investigación tiene como antecedente los interrogantes que como docente mujer me surgían a diario en la cotidianidad de la vida escolar con relación a la vida individual y social de las y los estudiantes. En mi afán por comprender esas realidades y “dar posibles respuestas” a un contexto cuya tradición ha sido el sufrimiento y las frustraciones, me sumergí en la búsqueda de un estudio para dar respuesta a las situaciones que tenían lugar en el quehacer pedagógico. Así, mi primer desafío fue la conexión entre la vida del grupo estudiantil y el campo pedagógico.

Los primeros estudios pioneros en educación y mujer se realizaron en Medellín y Bogotá hacia los años 70s. Pero solo es hacia los años 90s que se integra la perspectiva de Género en las Políticas Públicas de Educación. Cabe destacar los aportes en el campo educativo con perspectiva de género de las investigaciones de Arana (1997) y Estrada (2001). La primera autora, sobre la forma diferenciada de cómo las maestras y maestros del Distrito capital asumen las prácticas pedagógicas en razón de su sexo; y la interrelación entre dichas formas con sus ideas, creencias y saberes sobre lo femenino y lo masculino. La segunda autora, con el trabajo sobre “Ejecuciones de género en los escenarios escolares.” En donde aborda la escuela y el aula como instituciones sociales, para comprender cómo se estructuran los géneros en la cultura escolar a través de las mediaciones pedagógicas en tanto dispositivos estructurantes de subjetividad.

Si bien, dichas investigaciones me respondieron varios interrogantes sobre la sexualización de la labor docente y diferenciación del género, con esta investigación amplié la perspectiva amparada por la noción de Rubín por las formas de producción y reproducción del sistema de sexo-género, subyacente a las prácticas pedagógicas, aquellas que estaban orientando al grupo estudiantil.

La observación participante me permitió descubrir que en cada ciclo escolar y nivel educativo hay unas formas específicas del sistema de sexo/género. Por lo que es interesante e importante en próximas investigaciones hacer el estudio al respecto, además elaborar las respectivas triangulaciones entre sí. En este

caso fue la comunidad educativa de ciclo IV la población elegida para tal propósito, al ser el grupo estudiantil que finaliza la secundaria y expresa mayor autonomía respecto de sus actos y decisiones, dejando de lado el sentido de obligación para evitarse problemas como en los grados menores (5°, 6° y 7°) o haciendo lo que conviene para ganar privilegios como lo expresan en los grados mayores (10° y 11°).

De ahí que, para responder a ¿cuáles son las formas de producción y reproducción del sistema de sexo-género subyacente a las prácticas pedagógicas en el ciclo IV, del colegio Juan Rey IED, Bogotá? enfoqué el análisis en tres (subcategorías). La primera, la construcción mitológica de mujeres y hombres, de femenino y masculino; la segunda, división sexual del trabajo y la tercera, las relaciones de poder como mecanismos sociales de supremacía e imbricación de violencias configuradas en el quehacer pedagógico. En este sentido, el primer reto sobre el análisis de la construcción mitológica de mujer y hombre, femenino-masculino, fue indagar al respecto de la construcción y producción de sí mismos en el grupo docente como estudiantil, que sin duda alguna como ya lo hemos visto es determinante en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Ahora bien, para el caso del grupo docente las entrevistas evidencian, en primer lugar, el peso de su familia en cuanto a la formación moral con enfoque religioso la cual fue modelada por sus padres quienes les exigían e inculcaban los comportamientos y responsabilidades a partir de un sexo biológico, (cuidadoras y proveedores de alimento), la religión en sus hogares hace el papel de autoridad, valida las enseñanzas de sus padres y les promete un “buen vivir” al cumplir con las normas morales establecidas o en su defecto el fracaso al tratar de negar o escapar a las mismas. El sistema ideológico de la religión legítima significados sobre lo normal y anormal, lo correcto e incorrecto, lo derecho y lo torcido, lo aceptable y reprochable, el hombre y la mujer, el niño y la niña.

El grupo docente, siente un compromiso moral en el ejercicio de su práctica pedagógica, el cual transmiten en cada momento de su quehacer educativo. Sin embargo, se observa una insistente separación de “importancias” en su desarrollo. En primer lugar, como la separación binaria de un sistema ideológico de dominación que coloca a las niñas en un lugar inferior, le impide el derecho a la construcción de sus propias historias, gustos e intereses, las hace responsables del otro o de los espacios para los otros, les roba la

capacidad de libre expresión o participación y las ubica en un lente para juzgarlas desde una lógica opresiva-androcéntrica. En segundo lugar, entendida esta “importancia” como el mayor esmero del grupo docente por enseñar, orientar, comprender, explicar y facilitar el conocimiento en los jóvenes, diferente a las estudiantes quienes siempre son tratadas con menor interés porque según las narraciones del grupo docente son más organizadas, pero menos habilidosas, así mismo el porcentaje de pérdida y deserción escolar es mayor tal cual aparece en las tablas del capítulo IV. Aún, cuando hay un número alto de ellas que sienten agrado por las llamadas ciencias exactas” (matemáticas, química)

Producto de la concepción binaria de los cuerpos, el grupo docente evade el reconocimiento de otras formas de sexualidad diferentes a la heterosexual, construye relaciones sociales de poder que envuelve la libertad a través de chistes y comentarios sueltos. Sumerge en la culpa sobre todo a los cuerpos que renuncian al destino asignado socialmente conforme a unos genitales e imprime estereotipos sexistas a la experiencia de las y los estudiantes sobre la amistad, el noviazgo, la presentación personal, el comportamiento, la evaluación y el aprendizaje asignándoles desde la práctica pedagógica roles y funciones que además reproducen dinámicas de relaciones de dominación entre el grupo estudiantil, a propósito de la superioridad en edad, gobierno y dignidad que las y los docentes se facultan.

En cuanto al grupo estudiantil, comprenden estas concepciones desde tres aspectos. El primero, la explicación teológica de la creación del Dios del cristianismo. El segundo, en la diferenciación de comportamientos con relación al sexo opuesto esto en los jóvenes reconociendo así los géneros femenino y masculino. El tercero, las estudiantes se autodefinen como mujeres de acuerdo con las actividades que realizan y los jóvenes con los privilegios que reciben.

Sin embargo, en las palabras de las y los estudiantes existe la igualdad y equidad de sexo-género, pero en realidad ambos grupos construyen clasificaciones y jerarquizan los cuerpos de forma piramidal entre sí y con las/los demás. Ahora bien, esta clasificación se evidencia además en la ubicación de los cuerpos en los diferentes espacios del patio escolar cumpliendo funciones de asociación por dos motivos; el primero, el de

conveniencia tanto las estudiantes como los jóvenes se acomodan en grupo para marcar territorio y establecer superioridad de acuerdo con la edad, el grado de escolaridad, el sexo, el género, los negocios. La jerarquización se evidencia en el tráfico de las estudiantes que suele darse entre el grupo estudiantil mayoritario. Es decir, las niñas son requeridas y explotadas por un lado para solucionar asuntos de dinero, de comida, un goce (un beso), de amor, de comprar o prestar las tareas y por el otro para ser ofendidas, burladas, agredidas, menospreciadas o hasta amenazadas para imponer el dominio masculino. “hechos que se han naturalizado” Así el lugar de cada grupo sexual está determinado correlativamente dentro del campo educativo ya que ambos grupos se ven simultáneamente afectados, aunque en un lugar secundario las estudiantes.

En cuanto al grupo docente las entrevistas dan a conocer que las profesoras llegan al campo educativo por una vocación adiestrada desde los roles desempeñados en los hogares como sabias cuidadoras a las áreas de las ciencias humanas, que tienen que ver con procesos de formación para la vida, la paz, la reconciliación, los valores en términos de convivencia, individualidad y sociabilidad. Igual los profesores llegan al campo docente, pero en áreas del conocimiento que generalmente no involucra la formación individual y social, sino que, hace uso del método científico, en donde toman decisiones, orientan procedimientos y esperan resultados, como las llamadas “ciencias exactas”.

Simultáneamente, en el campo pedagógico tanto los profesores como los estudiantes subestiman la academia y profesionalización de las docentes en los procesos de formación considerando su labor pedagógica como un ejercicio de conciliación, de serenidad y seriedad apropiándose hasta de los rasgos de su personalidad para evaluar su desempeño educativo, asemejando su quehacer pedagógico al rol que realizan las madres en el hogar. En contraste, el trabajo de los profesores es reconocido como exigente, divertido, complejo y racional, más su personalidad no es expuesta al escarnio público, ni cuenta para la valoración de su desempeño pedagógico, además goza de reconocimientos y beneficios porque orientan las áreas que desde el Sistema Nacional de Educación se consideran de mayor importancia.

Así, tanto en las mujeres docentes como en las niñas estudiantes se invisibiliza el trabajo productivo, se le despoja de prestigio y reconocimiento de su labor docente y estudiantil y fortalece las estructuras de jerarquización socialmente establecidas y aceptadas por la comunidad educativa de ciclo. Se podría decir que la división sexual de los sexos es constitutiva de la división social y que la división social, separa, clasifica y jerarquiza los sexos, por tanto, la relación de los sexos no es en ningún caso un hecho natural sino una construcción social. Sin embargo, esta construcción es naturalizada. Los hombres siguen siendo, de esta manera, favorecidos por las estructuras sociales y por las convenciones sociales con las que se les asigna un rol más importante en la gestión de los asuntos públicos.

La normalización de las esferas de trabajo en los integrantes de la comunidad educativa de ciclo IV del colegio Juan Rey IED produce violencias simbólicas, sexuales y de género que mantienen el paso de la jerarquía en la que las estudiantes y profesoras ocupan los lugares dominados y los jóvenes y profesores los dominantes. Así mismo, estas violencias funcionan como mecanismos disimuladores de conductas contra las y los estudiantes y las profesoras; así como normalización de lo que representa el deber ser para los docentes y los estudiantes en cuanto al rol que ocupan no sólo dentro de la institución sino en su vida. Las relaciones de poder encontradas dentro de la institución fomentan la sumisión, la indisciplina, la violencia a través de los estereotipos de feminidad y masculinidad a los que son supeditadas (os) principalmente las niñas como forma de opresión y producción de su “ser y su deber ser.” Aun cuando se intenta generar formas de resistencia; muchas veces las mismas estudiantes o docentes actúan como uno más de ellos dentro del sistema de desigualdades en el que además, -también siguen siendo oprimidas; lo cual conlleva al éxito de la reproducción del sistema de sexo/género, pues debido a tales concepciones de mujer- hombre, femenino-masculino “validan y corrigen” las actitudes y comportamientos que escapan a estos heteronormativos por ejemplo.

Algunos de los aspectos que mayor tensión causa el sistema de sexo-género subyacente a las prácticas pedagógicas, es la producción de poder en orden a los “privilegios” de algunas(os) seres humanos con relación otras(os). De igual manera sucede con la jerarquización de la vida

social del grupo estudiantil y docente que a través de maneras directas e indirectas legitima a diario en el campo educativo las ideas de superioridad e inferioridad, bueno-malo, correcto-equivocado, absoluto-flexible, niño-niña, masculino-femenino, entre otros.

Ahora bien, ese poder hegemónico y piramidal concebido por posiciones como las de Weber y Maslow (1922/1975) no aplica en su totalidad a la realidad actual del campo pedagógico del grupo estudiantil de ciclo IV, por lo tanto, este se concibe en términos de relaciones, a saber, “relaciones de fuerza múltiples que se forman y actúan. Se trata, de un poder que actúa en la sociedad, que es intencional y subjetivo (Foucault 1976/2006, p.100)

En ese sentido esta tesis es una denuncia concreta de los casos y las situaciones que producen y reproducen las violencias de sexo, género, edad, sexualidad y raza; así como las relaciones de poder y la construcción de sujetos sexuados que no escapan de las imposiciones culturales. Es necesario el análisis para lograr la acción; es menester el debate para reconocer los puntos de vista y generar acuerdos; es perentorio el trabajo de género dentro de las diferentes prácticas pedagógicas para construir un cambio en el pensamiento individual y colectivo que lleve a un cambio social. Esta tesis es mi contribución a esas exigencias, así como es la formación y continuación con de los colectivos equidad de género y G16 como una forma de aportar tan necesario cambio.

## ANEXOS

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Posgrados de Ciencias Humanas  
Maestría en Estudios de Género

## COLEGIO JUAN REY IED

A continuación, encuentra unas preguntas que le solicito sean contestadas de la manera más verdadera y clara posible, por ningún motivo y bajo ninguna circunstancia serán sacadas a la luz pública.

parentesco	Edad	Oficio/empleo	Nivel académico
Madre y padre			
Padre			
Madre			
Madre y padrastro			
Padre y madrastra			
Otros parientes			
Hermanos			
Hermanas			

USTED

Sexo: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_ Oficio: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

No de hijos \_\_\_\_\_ No de hermanos \_\_\_\_\_ Con quién vive: \_\_\_\_\_

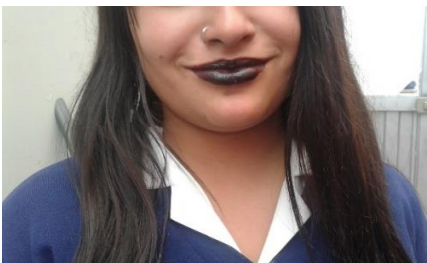
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Soy [Laura](#)



¡Ni más, ni menos  
inteligente por el  
maquillaje!



Cada vez que el profesor me la ha tratado de montar era en realidad tan devastador pensar que pude llegar a creerlo, que pudo llegar a introducirse en mi mente ese pensamiento...

después de un tiempo les hice ver que eso Tal vez era mentira pero en realidad a veces ellos eran más fuertes con sus palabras o tal vez con las actitudes que tenían hacia mí, cada vez que un profesor me hacía llorar en realidad me hacía pensar en desistir del colegio he perdido 3 años tal vez por “no ser constante y no tener disciplina” es lo que siempre me han dicho, pero estoy más que segura que también es por las desmotivaciones y en las depresiones que entraron a mí por cada uno de los momentos dolorosos que tenía tanto en mi círculo familiar y escolar por cada palabra que los profesores hicieron que se introdujera en mi mente por cada acción, por cada mirada mal, porque por cada acto inadecuado que ellos tenían hacia mí tal vez en algún momento le estuve odio pero en realidad en este momento de mi vida me siento feliz porque me estoy superando.

En ocasiones los profesores nos hacen comentarios como: ¡bájese ese saco!, ¡se le va a enfriar el ombligo!, ¡quítese esas llantas de las orejas!, ¡con ese maquillaje se ve vieja! **¿por qué a sus clases no podemos entrar con aretes, labial y uñas maquilladas?**



## BIBLIOGRAFIA

- ARANA, Imelda (1997). *Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito capital. Una mirada a los roles de género*. Bogotá.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio*. México: siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P & PASSERON, J. (1996) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Editorial Laia.
- BOYLE. J.S. (1994). *Investigación etnográfica*. Universidad autónoma de Madrid
- BOURDIEU, Pierre. (2000). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama
- BUTLER, Judit (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- (2007a). *Deshacer el género*. Editorial Paidós. Barcelona, 2006.
- (2007b). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Editorial Paid (Colombia, 1994). Barcelona, 2007.
- (1990). “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”. Contenido en: Sue-Ellen Case (Edit.). *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*. Johns Hopkins University Press.
- CONGRESO de la república (online) *Ley 375 de 1997 (Ley de Juventud)* Recuperado en mayo 2018, de URL
- CONGRESO de la república (online) *Ley 1098 de 2006 (Ley de Infancia y Adolescencia)* Recuperado en Mayo 2018, de URL
- CORREA, (1999) “*Is Institutional Change Endogenous? A Critical View of the Political Economy of the Reforms: The Ecuadorian Case*”, Documento de Trabajo, Universidad de Illinois, Urbana-Champaign, E.E.U.U.
- CONGRESO de la República de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 General de Educación* Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- CORBETTA, P. (2010). *Metodologías y técnicas de investigación social*. España: McGRAW\_HILL.

- CURIEL, Ochy. 2007. Los aportes teóricos de los afrodescendientes a la teoría y la práctica feminista: desuniversalizando el sujeto de mujeres en: Femenías, María Luisa. Perfiles del feminismo Latinoamericano. Catálogos. Pp. 163-190
- ERAZO & DUITAMA (2011) *Aproximación a la construcción de las concepciones de infancia y juventud y su impacto en los procesos de subjetivación infantil y juvenil contemporáneos*. Revista Perspectivas Educativas, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 4, pp. 81 – 102
- ESTRADA, Ángela M. (2001). *Ejecuciones de género en escenarios escolares*. Bogotá. Pp. 145-177
- FAUSTO-STERLING, Anne (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Traducción de Ambrosio García Leal. Editorial Melusina. Barcelona.
- FIRESTONE, Shulamit (1976). *La dialéctica del sexo. En defensa de la revolución feminista*. Ed. Kairós. Barcelona.
- GIMENO, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid.
- HANISCH, Carol. *Lo personal es político*. Ediciones Feministas lucidas
- HARAWAY, Donna (1995). *Ciencia. Cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Ediciones Catedra/Universitat de Valencia/Instituto de Mujer. Madrid
- HARDING, Sandra (2004). *Investigación feminista*. Editorial Editor. Mexico.
- KERGOAT, Daniele (2002). “*División sexual del trabajo y relaciones sociales entre los sexos*”. Contenido en: *Varios: Diccionario Crítico de Feminismo*. Editorial Síntesis. Madrid, 2002.
- LAMAS, Marta (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Taurus Ediciones. México.
- LEMUS, (1998). *Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud*. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas.
- MATHIEU, Nicole Claude (2005) “*¿Identidad sexual/sexuada/de sexo. Tres modos de conceptualización de la relación entre sexo y género*”. Contenido en: O. Curiel & J. Falquet (Comp.) *El patriarcado al desnudo*. Tres feministas materialistas. Edit. Brecha lesbica. Buenos Aires.
- MARSHALL, C. (1999). *Diseñando Investigación Cualitativa*. London. New Delhi: SAGE. Publications.
- MORENO, José (2001). *estrategía pedagógica*. Editorial Universidad pedagógica Nacional.
- NORMA, B. F. (2012). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*.

México: UNAM.

OLSEN, F. (2009). El sexo del derecho. En F. Olsen, *El sexo del derecho* (págs. 137-139). mimeo.

PAULO, F. (1965). Educación como práctica de la libertad. En F. Paulo, *Educación como práctica de la libertad* (pág. 25\_30). Rio de Janeiro: Paz e terra.

PATEMAN, Carole (1995). El contrato sexual. Traducción de M.<sup>a</sup> Luisa Femenías & Maris-Xosé Angra Romero. Editorial Anthropos. Barcelona.

PONTY, Maurice M. (2007). *La investigación en el campo de la comunicación*. Paris: Elipses.

PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN. (2015). Bogotá humana. Secretaria de Educación de Bogotá

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, (2015). Colegio Juan Rey. Secretaria de Educación de Bogotá

QUERO, V. D. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. En v. D. Quero, *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico* (pág. 89). Caracas, Venezuela: Laurus.

QUIJANO, A. "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", en Anuario Mariateguiano, vol. IX, no.9, Lima, 1997.

RAE, (online) *Estudiante Recuperado* en mayo de 2018 de URL <http://dle.rae.es/?id=H1mR3XL>

Ros, I. (2009) *La implicación del estudiante con la escuela*. Revista de Psicodidáctica, Vol. 14, N° 1, pp. 79-92

RICH, A. (1980). *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana*. «Signs» sobre Sexuality.

RIVERA, Claudia (2006). "Una historia política de la diferencia sexual" Contenido en: Viveros, M. (Comp.) *De mujeres, hombres y otras ficciones. Género y sexualidad en América Latina*. Universidad nacional de Colombia & Tercer Mundo Editores. Bogotá.

. (2008) *Organización curricular por ciclos*. Secretaria de educación de Bogotá

SANZ GONZÁLEZ, Verónica (2005). "Una introducción a los estudios sobre ciencia y género." Contenido en: *Argumentos de Razón Técnica*. N° 8.

SCOTT, Joan (1986). "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Lamas; Marta (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

- STERLING, A. F. (2006). *Cuerpos sexuados: La política del género y la construcción de la sexualidad*. (págs 235-279). Barcelona: Melusina
- RUBIN, Gayle (1975). “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”. Contenido en: Nueva Antropología. Vol. VIII, Nº 30. México, 198
- En: Vance, Carole S. (Comp.) (1989) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. , Madrid: Ed. Revolución, pp. 113-190..
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales: Historia de la práctica pedagógica en Colombia (2008). Disponible en: <http://www.unal.edu.co/ces/index.php/component/>
- ZAFRA, Remedios. (2013) *Nuevos caminos de acción y opinión*. Editorial Anagrama
- ZULUAGA, Olga (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquía. Siglo del hombre. Editores.

