



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**IMAGINARIOS DE GÉNERO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN
BÁSICA SECUNDARIA Y SU INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA EN LOS MUNICIPIOS DE SANTIAGO DE CALI
Y JAMUNDÍ**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

PRESENTA

MARIA ANTONIA GUTIÉRREZ MONTES

DIRECTORAS DE TESIS:

**DRA. DULCE ANGÉLICA GÓMEZ NAVARRO
DRA. MARIA MARGARITA DALTON PALOMO**

OAXACA DE JUÁREZ, OAXACA

SEPTIEMBRE 2022

**©MARIA ANTONIA GUTIÉRREZ MONTES 2022
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS**

**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL
UNIDAD PACIFICO SUR**



PÁGINA DE FIRMAS

El presente Comité y Jurado evaluador ha decidido aprobar, como parte de los requisitos para optar al grado de Maestra en Antropología Social, la tesis: **“IMAGINARIOS DE GÉNERO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y SU INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LOS MUNICIPIOS DE SANTIAGO DE CALÍ Y JAMUNDÍ”**, presentada por: **Maria Antonia Gutiérrez Montes**.

**Dra. Maria Margarita Dalton Palomo
CIESAS Pacífico Sur**

**Dra. Dulce Angélica Gómez Navarro
CIESAS Pacífico Sur**

**Dra. Marisa Ruiz Trejo
Universidad Autónoma de Chiapas**

**Dr. Rodrigo Castillo Aguilar
Universidad Nacional Autónoma de México**

Septiembre de 2022

“El maestro/a es necesariamente militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de matemáticas o geografía. Su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias. Luchar contra el mundo que los más capaces organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. Donde las injustas estructuras de una sociedad empujan a los “expulsados de la vida”. El maestro/a debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales”

Paulo Freire (1994).

AGRACEDIMIENTOS

En memoria de mi tía Edith.

Agradecimientos especiales a las personas que participaron en la investigación, a quienes creyeron y pusieron sus experiencias, creencias, reflexiones para seguir trabajando los temas en pro de la niñez y la juventud en las escuelas.

A mis directoras de tesis, a Dulce, mil gracias por acogerme, por compartir su conocimiento y por su apoyo constante, por las risas, por creer, también por ser la guía y convertirse en amiga en esta investigación. A la doctora Margarita Dalton por sus valiosos aportes y lectura en este trabajo.

Dicen que los tipos de familias son tan variadas y diferentes como los colores, que la sangre te hace pariente y la lealtad; familia. En mi caso, gracias a la triada de mi corazón a quienes amo y admiro, gracias por celebrar mis logros de manera única y enseñarme que todo se puede. A mi madre por ser el pilar y el amor de mi vida, a Nani por ser inspiración, enseñarme el amor por el conocimiento y ser modelo a seguir, a Mauro por la escucha constante, las risas y el apoyo siempre; México sin ti no hubiese sido lo mismo. Son mi equipo incondicional, los amo.

A Valentina, compañera, amiga y pareja, en este proceso tan retador donde ambas hemos aprendido, quien creyó en mí y me apoyó desde el nacimiento de este proyecto hasta su culminación. Te admiro muchísimo, gracias por los aprendizajes, en especial al que nos enseñó que juntas vamos más lejos.

A mis amigas, primero a Yen a quien admiro y tengo profundo agradecimiento por acogerme en la bella Oaxaca, por todo su apoyo y valiosas reflexiones. A Viri, Cassia y Maga, amigas de largas conversaciones en esa mesa azul, quienes con su apoyo constante contribuyeron a lo que hoy es la tesis final.

Agradecimiento especial a Luz Elena López Rodríguez, por confiar en mí y ser la puerta inicial para ejercer como profesional en el campo educativo-social, por darme línea política y académica durante mi quehacer laboral, a quien con sus conocimientos me inspiró tanto a realizar esta tesis como en las reflexiones aquí consignadas, gracias por ser aliada y amiga.

Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT, por apoyarme durante mis estudios de maestría con la beca que me otorgó, sin su ayuda, probablemente esta investigación, no hubiera sido posible. Gracias a CIESAS Pacífico Sur y a cada uno/a de las y los docentes que con su calidez humana y académica contribuyeron en mi formación profesional y personal.

RESUMEN

TÍTULO DE LA TESIS:

IMAGINARIOS DE GÉNERO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y SU INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LOS MUNICIPIOS DE SANTIAGO DE CALÍ Y JAMUNDÍ

FECHA DEL GRADO:

SEPTIEMBRE 2022

NOMBRE:

MARIA ANTONIA GUTIÉRREZ MONTES

GRADO PREVIO AL QUE OPTA:

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

INSTITUCIÓN PREVIA:

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI - COLOMBIA

Realizar una investigación sobre los imaginarios sociales sobre las identidades de género y su incidencia en las prácticas pedagógicas en el contexto escolar, surge de la necesidad de que, a pesar que en Colombia existe un marco normativo para la convivencia escolar que garantice los derechos humanos, sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes; los imaginarios de género de las y los docentes están soportados por significados, actitudes, experiencias y reflexiones de masculinidades y feminidades hegemónicas debido a la construcción social y cultural en la que se encuentran, lo que propicia que las prácticas pedagógicas reproduzcan una educación sexista.

Esta investigación tuvo como objetivo general, analizar los imaginarios sociales sobre las identidades de género de las y los docentes de instituciones educativas oficiales (IEO) de básica secundaria de los municipios de Cali y Jamundí y la incidencia en las prácticas pedagógicas, y en la instrumentalización de la Ley 1620 de 2013 de convivencia escolar. Seguido, se planteó tres objetivos específicos: (1) Identificar los comportamientos, características y roles que componen las identidades de género a partir de los discursos y acciones que construyen los y las docentes en el entorno local comunitario y escolar; (2) Caracterizar los significados y las reflexiones diferenciadas entre los y las docentes de instituciones educativas oficiales sobre las identidades de género; (3) Conocer la percepción que tienen los y las docentes respecto de la Ley 1620 de 2013 sobre convivencia escolar, el currículo oficial y los recursos del Estado y sus instituciones escolares para dinamizar las rutas de atención que se enmarcan en una educación no sexista.

La investigación por un lado, se realizó desde una antropología feminista para la obtención, procesamiento y escritura de los datos. Por otro lado, debido al contexto actual de pandemia por el COVID-19 que canceló el trabajo de campo presencial se optó por una etnografía digital, donde

se realizó siete entrevistas, observación participante, dos grupos focales virtuales y un diario de campo.

Dentro de los principales hallazgos, se encontró que los imaginarios de género de las y los docentes están soportados en construcciones hegemónicas, debido a los procesos de socialización; las instituciones educativas oficiales son espacios donde se reproducen o re significan dichas identidades de género a través de las prácticas pedagógicas donde docentes son actores claves en estos procesos; se encontró que aunque hay lineamientos estatales para una educación no sexista, los imaginarios de género, en ocasiones, son obstáculos para la atención de las situaciones que afectan la convivencia escolar por razón de género.

Índice de contenidos

Índice de contenidos	9
Índice de tablas	12
Índice de ilustraciones	13
Abreviaturas	14
Introducción	15
Capítulo I. Antecedentes del campo de estudio y consideraciones metodológicas	21
1.1. Antecedentes del campo de estudio	21
1.2 Consideraciones metodológicas	26
1.2.1 Etnografía e instrumentos de recolección de datos	26
1.2.2 Caracterización y contacto docentes participantes en la investigación	30
1.2.3. Análisis de la información	34
Capítulo II. Contexto del estudio. Breve descripción de la historia de la educación en Colombia y marco normativo	36
2.1 Contexto del estudio	36
2.1.1 Información sociodemográfica de Colombia, Valle del Cauca y Cali	36
2.1.2 Comunas 3 y 13 de la ciudad de Cali	39
2.1.3 Zonas rurales del municipio de Santiago de Cali y Jamundí	42
2.1.4 Información sociodemográfica de docentes de las Instituciones Educativas Oficiales	45
2.2 Contexto histórico de la educación en Colombia y el rol de la mujer	46
2.2.1 Desigualdad social en América Latina y Colombia	47
2.2.2 Sistema educativo como dispositivo estatal	49
2.2.3 Principales reformas educativas	50
En el siglo XIX	50
En el siglo XX	53
A partir de la constitución de 1991	56
2.3 Marco normativo de Colombia para la convivencia escolar	56
2.3.1 Antecedentes normativos de la Ley 1620	56
2.3.2 Sentencias de la Corte Constitucional	59
2.3.3 Ley 1620 de 2013	60
Capítulo III. Claves para reflexionar los imaginarios de género en la escuela	63

3.1 La escuela como institución social y los docentes como actores políticos en la producción o reproducción del status quo	63
3.2 ¿Cómo el ejercicio docente incide en la educación? Dimensiones pedagógicas y prácticas docentes	66
3.3 Patriarcado y la configuración del género	69
3.4 ¿Por qué el rosado para las mujeres y el azul para los hombres?: identidades de género	72
3.4.1 La escuela en la reproducción de las identidades de género	77
3.5 Subjetividad e imaginarios sociales	86
Capítulo IV. Imaginarios sociales de género en la comuna y la escuela: una aproximación desde las docentes	91
4.1 La escuela como reflejo de las comunas	91
4.2. Imaginarios sociales de las docentes sobre las identidades de género	97
4.2.1 Descripción de las características de género y actividades escolares	98
4.2.2. Una mirada sobre el desempeño académico y disciplinario de las y los estudiantes	101
Características de docentes frente al desempeño académico de las y los estudiantes.	101
Percepción de docentes sobre la disciplina de las y los estudiantes	105
4.2.3. Beneficios y limitaciones en el rol docente por razón de género	109
4.3. Dinamización de la Ley 1620 de 2013 de convivencia escolar	116
4.3.1 Percepción de la Ley 1620 desde la perspectiva docente	116
4.3.2 Recursos estatales para atender las problemáticas psicosociales que afectan las escuelas	120
Capítulo V. Imaginarios sociales de género en la comuna y en la escuela: una aproximación desde los docentes	124
5.1 La escuela como reflejo de las comunas	124
5.2 Imaginarios sociales de los docentes sobre las identidades de género	129
5.2.1 Descripción de las características de género y actividades escolares	129
5.2.2 Una mirada sobre el desempeño académico y disciplinario de las y los estudiantes	133
Características frente al desempeño académico de los y las estudiantes	133
Percepción de docentes sobre la disciplina sobre las y los estudiantes	135
5.2.3 Beneficios y limitaciones en el rol docente por razón de género	137
5.2.4 Discursos frente a la violencia de género en el contexto educativo	140
5.3 Dinamización de la Ley 1620 de 2013 de convivencia escolar	142

5.3.1 Percepción de la Ley 1620 de 2013 desde la mirada docente	142
5.3.2 Operación de las rutas de atención y acciones escolares	144
5.3.3 Recursos estatales para atender las problemáticas psicosociales que afectan las escuelas	148
Reflexiones finales	152
Referencias	156
Anexos	156
Anexo 1.	167
Guion de entrevista individual a docentes	169
Anexo 2.	171
Guion de entrevista grupos focales	171

Índice de tablas

Tabla 1. Aspectos generales de docentes entrevistadas	32
Tabla 2. Aspectos generales de los grupos focales entrevistados	33
Tabla 3. Categorías de análisis	35

Índice de imágenes

Imagen 1. Fotografía tomada durante el trabajo de campo	28
Imagen 2. Mapa de localización del municipio de Santiago de Cali en el Valle del Cauca ...	37
Imagen 3. Comunas de Cali	40
Imagen 4. Ubicación de la comuna 3, zona centro	40
Imagen 5. Ubicación de la comuna 13, zona oriente	41
Imagen 6. Ubicación del corregimiento de Montebello.....	43
Imagen 7. Ubicación del municipio de Jamundí.....	44

Abreviaturas

MEN	Ministerio de Educación Nacional
EPS	Entidades Promotoras de Salud
SIUCE	Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar
IEO	Instituciones Educativas Oficiales
EE	Establecimientos Educativos
SPA	Sustancias Psicoactivas
UCI	Unidad de Cuidados Intensivos
RAI	Ruta de Atención Integral

Introducción

El sistema patriarcal es la estructura social que establece una ordenación jerárquica, dando cimientos a las relaciones de poder, la cual es generada a partir de la construcción socio cultural de la división sexual del trabajo. Esta estructura patriarcal, es a su vez entendida como un sistema basado en la subordinación y dominación de lo femenino/feminizado por parte de lo masculino/masculinizado (Segato, 2003). Para Connell (2003) la interiorización y la reproducción de este sistema se efectúa en los procesos de socialización, mediante discursos y prácticas que inciden de manera significativa en la construcción de subjetividad e identidad de las personas (García et al., 2019).

Dentro de los escenarios de construcción de las identidades se destaca la escuela como institución social en la que se entretajan interacciones sociales y políticas, lo que genera que su rol formativo esté orientado tanto por la dinamización de conocimientos académicos, como por la adquisición de atributos culturales que marcan pautas frente a cómo estudiantes y docentes tejen relaciones y discursos consigo mismas/os y con el mundo. Considero así que las instituciones sociales, suelen reproducir el sistema patriarcal a través de una educación sexista, caracterizada por nociones estereotipadas de género que contribuyen con el mantenimiento del orden social establecido. De este modo, la escuela aparece como un espacio de aprendizaje de los mandatos y reproducción de las desigualdades de género, donde a través de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los actores del espacio escolar (en especial los y las docentes) refuerzan o reflexionan las identidades de género como producto de sus imaginarios sociales (Connell, 1995; Davies 1994; Francis, 2001). A partir de lo anterior, surge en la investigación el interés principal por conocer cuáles son los imaginarios sociales que las y los docentes tienen sobre las identidades de género y de qué manera estos inciden en sus prácticas pedagógicas.

Para Bernstein (1986) las prácticas pedagógicas se inscriben en tres dimensiones, las mismas se retomarán para este estudio: la dimensión micro, que reconoce al sujeto socio-histórico, dando cuenta de las condiciones materiales contextuales en las que laboran; el contexto social y cultural y gestión de la escuela que incluyen las actividades y reglamento de las instituciones educativas; y por último, la dimensión meso como mediación entre las súper estructuras y la intersubjetividad del sujeto-docente. Todas estas dimensiones atraviesan a la identidad docente y se articulan con su historia personal, cómo piensa, cómo percibe el mundo, y también moldea los conocimientos y habilidades cognitivas, sociales y emocionales (Graizer y Saurin, 2011).

A su vez, las prácticas pedagógicas que realizan tienden a ser el principal vehículo en el que se construyen y resignifican las identidades de género; por ello es relevante comprender el conjunto de imaginarios sociales que tienen las y los docentes en relación al género porque son actores que, a partir de sus subjetividades reproducen prejuicios, estereotipos en el quehacer educativo, por medio de sus discursos y prácticas pedagógicas. Cabe mencionar que dichos imaginarios se construyen en diversos espacios de socialización como son la comunidad, la familia y la escuela. Considero así que, indagar sobre los imaginarios sociales de los y las docentes, implica comprender los esquemas interpretativos de la realidad, aprobados socialmente, que además se pueden observar mediante discursos, valoraciones afectivas, actitudes, conocimientos y prácticas, es decir, los imaginarios no son estáticos, lo que posibilita su transformación, permiten la consolidación de identidad social y se transmiten mediante las instituciones sociales como la escuela (Cegarra, 2012).

Mi interés para desarrollar este estudio sobre imaginarios sociales de identidades de género se inscribe en que estas aluden al proceso en el que se configuran discursos, características y prácticas, a partir de las interpretaciones del mundo social y de las estructuras interactivas, donde se relacionan las personas a lo largo de su vida (Sánchez, et al., 2018). Si bien las identidades de género son cambiantes, también incorporan aspectos que permanecen y tienen continuidades/consistencias, cargadas de sentido y significación. Se encuentran en gran medida influenciadas por lo que se denomina “acción social histórica” de género, que alude a las formas de organización que hacen particular a una sociedad en un tiempo y espacio histórico determinado. Es decir, crea unos marcos posibles de acción mediante las categorías “hombre” y “mujer”, traducidas en masculinidad y feminidad hegemónica. Esta produce sus efectos de acuerdo al significado y a la intencionalidad que le otorgan las y los sujetos en sus acciones (Rodríguez y Peña, 2005).

Respecto al interés personal y profesional para llevar a cabo esta investigación, debo reconocer que surge a partir de mi experiencia en la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali como psicóloga social, donde participé en intervenciones psicosociales para el Sistema Municipal de Convivencia Escolar, entramado que opera la Ley 1620 de 2013 sobre la convivencia escolar e incluye un apartado respecto al género. En dicha experiencia contribuí con la activación de rutas para la garantía y restitución de derechos humanos sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes; diseñé y facilité talleres para la promoción de la sana convivencia y la prevención de situaciones que la afecten dirigido a familias, estudiantes, docentes y directivas docentes de la comunidad educativa.

A partir de esta experiencia, pude conocer y analizar las dinámicas y relaciones inscritas en la escuela como un escenario multifactorial y en pugna. Ahí pude vivenciar diversas situaciones donde no se activaban las Rutas de Atención Integral, expuestas en la ley mencionada, debido a la naturalización e invisibilización de las violencias de género. Por su parte, en los casos donde se activaba, pude observar la existencia de problemáticas psicosociales que provenían del contexto local y comunitario como el consumo de sustancias psicoactivas, las auto laceraciones, el acoso escolar y la violencia intrafamiliar, asimismo identifiqué que estos problemas tenían orígenes o relación con la violencia de género, por lo que me interesé en indagar sobre el proceso de reproducción social en la escuela y las desigualdades de género desde lo que considero es uno de los motores que las reproduce, internaliza y normaliza: los imaginarios sociales. A su vez, reconozco la importancia que tiene la escuela como espacio de reflexión colectiva y construcción de conocimientos que permitiría atenuar o impulsar una educación no sexista.

A partir de mi experiencia inicial en la escuela, tuve la oportunidad de contactar a docentes con quienes había trabajado en procesos de intervención psicosocial con anterioridad, dichos docentes en un muestreo de tipo bola de nieve me presentaron a otros/as docentes a quienes les interesó participar en la investigación cuando les comenté sobre mis intereses. Luego de identificar a docentes de cuatro escuelas de educación básica secundaria (ubicadas dentro de los municipios de Cali y Jamundí) en las que podría llevar a cabo el estudio, me surgieron diversas preguntas en torno a la configuración de imaginarios sociales de los y las docentes respecto a las identidades y roles de género y la operación de la Ley 1620 (2013) que pretende ser una guía para las escuelas en torno a la convivencia y atención psicosocial con perspectiva de género:

¿Cuáles son las características, roles y estereotipos de género que son imaginados por los y las docentes? ¿Cuál es el papel de la comuna en la producción de significados y normas de género? ¿De qué forma la escuela es un espacio de reproducción y se organiza para cumplir con esas normas? ¿Hay diferencia entre lo que piensan los docentes y las docentes respecto al género? ¿Hasta qué punto las y los docentes reflexionan sobre las desigualdades de género y llevan esa discusión al espacio escolar? ¿Qué acciones y prácticas pedagógicas impulsan los y las docentes para romper con visiones estereotipadas de género? ¿De qué forma se instrumentalizan las leyes que orientan una convivencia libre de violencia de género? ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre las leyes y las rutas de atención para las situaciones que afectan la convivencia? ¿Cómo son dinamizadas desde las escuelas? ¿Qué implicaciones

y retos tiene el operar rutas de atención derivadas de estas leyes y orientadas a atender las problemáticas psicosociales que afectan a la escuela en un contexto social caracterizado por la violencia y el sexismo como el que circunda a las comunas urbanas y rurales de Cali y Jamundí?

En este marco, se inscriben los siguientes objetivos de la investigación:

Objetivo general:

Analizar los imaginarios sociales sobre las identidades de género de las y los docentes de instituciones educativas oficiales (IEO) de básica secundaria de los municipios de Cali y Jamundí y la incidencia en las prácticas pedagógicas, y en la instrumentalización de la Ley 1620 de 2013 de convivencia escolar.

Objetivos específicos:

- Identificar los comportamientos, características y roles que componen las identidades de género a partir de los discursos y acciones que construyen los y las docentes en el entorno local comunitario y escolar.
- Caracterizar los significados y las reflexiones diferenciadas entre los y las docentes de instituciones educativas oficiales sobre las identidades de género.
- Conocer la percepción que tienen los y las docentes respecto de la Ley 1620 de 2013 sobre convivencia escolar, el currículo oficial y los recursos del Estado y sus instituciones escolares para dinamizar las rutas de atención que se enmarcan en una educación no sexista.

Como parte de los supuestos de esta tesis, considero que los imaginarios de género de las y los docentes están soportados por significados, actitudes, experiencias y reflexiones de masculinidades y feminidades hegemónicas debido a la construcción social y cultural en la que se encuentran insertos, donde la escuela los reproduce, pero también da lugar a la resignificación y reconstrucción. No obstante, las prácticas pedagógicas reproducen una educación sexista que en muy pocos casos es reflexionada por las docentes y en menor medida, por los docentes debido a los privilegios de género que sostienen. Asimismo, y aunque el Estado ha diseñado leyes e instrumentos para impulsar una educación no sexista, las instituciones se enfrentan a múltiples retos de infraestructura, donde resalta una cultura escolar patriarcal que es muy difícil de decodificar.

En este trabajo, considero que analizar los imaginarios sociales en las prácticas pedagógicas de docentes, implica profundizar en el contexto de producción de significados a partir de tres dimensiones en las que se inscriben las prácticas pedagógicas: la macro, referida a las súper estructuras que las condicionan como las comunas, las acciones del Estado y los principios educativos enmarcados en normativas y enfoques pedagógicos que son asumidos por la organización escolar y los y las docentes; la dimensión meso que tiene que ver con la parte interna escolar; y la micro que alude a las prácticas que se llevan a cabo en el aula y fuera de ella por parte de los y las docentes.

Por lo que concierne a la estructura de la tesis; en el primer capítulo abordaré las principales investigaciones teóricas y empíricas que se han realizado sobre los imaginarios sociales e identidades de género y las prácticas pedagógicas en el contexto educativo. Seguido, expondré la metodología y los retos que enfrenté en la investigación debido a la pandemia mundial generada por la Covid- 19 y los cambios que implicó virar hacia una etnografía virtual, así como las técnicas de recolección de datos que se llevaron a cabo y los actores que participaron en el estudio.

En el segundo capítulo, contextualizaré de manera breve al lector/a sobre el entorno en las que se encuentran las IEO que participaron en la investigación. Retomaré el contexto histórico del sistema de educación en Colombia y el rol que ha desempeñado la mujer en la educación. Finalmente, expondré el marco normativo que orienta la convivencia escolar en los contextos educativos de este país.

En el tercer capítulo abordaré algunas de las teorías existentes sobre la discusión de la escuela como espacio de socialización, donde los imaginarios sociales y las identidades de género tejen prácticas pedagógicas para la construcción y resignificación del género.

En el cuarto y quinto capítulo realizaré la articulación teórica y empírica de los resultados de la investigación. Por lo cual, iniciaré con la descripción que hicieron las y los docentes sobre las escuelas como reflejo de las comunas; seguido, describiré los imaginarios sociales de las identidades de género que tienen las y los docentes. Para esto, detallaré las características frente al desempeño académico y disciplinario que tienen sobre las y los estudiantes; y, luego, los beneficios y limitaciones que enfrentan las y los docentes debido a su rol de género. Para cerrar ambos capítulos, abordaré la forma como es dinamizada la Ley 1620 de 2013 en el contexto escolar, para ello, retomaré la percepción que se tiene sobre la ley desde

la perspectiva docente y luego, describiré desde las y los docentes, los recursos estatales para atender las problemáticas psicosociales que afectan a la escuela. Por último, se expondrán las reflexiones finales.

Capítulo I. Antecedentes del campo de estudio y consideraciones metodológicas

1.1. Antecedentes del campo de estudio

Durante la construcción de la investigación realicé el estado del arte para validar la relevancia y pertinencia de indagar sobre las identidades de género y su incidencia en las prácticas pedagógicas en los contextos educativos. Identifiqué antecedentes y necesidades de investigación a partir de los estudios realizados sobre las siguientes palabras clave: género y escuela, identidades de género, estereotipos de género, prácticas pedagógicas, imaginarios sociales de género y diversidad sexual.

Las investigaciones revisadas estuvieron comprendidas entre los años 2006 y 2020, cabe señalar que en la mayoría de las investigaciones se encontró una fuerte existencia de estereotipos e imaginarios que contienen creencias sexistas y que soportan la reproducción de prácticas pedagógicas desiguales a razón de género. A continuación, se presentarán los principales estudios que contribuyeron con la discusión de los capítulos empíricos.

La escuela es un espacio de aprendizaje y reproducción de los mandatos y de las desigualdades de género, es a través de las dimensiones y prácticas pedagógicas donde las y los docentes participan en este proceso, siendo ellos los actores principales (Secretaría de Educación Municipal, 2017). Por medio de las subjetividades e imaginarios es como las y los docentes refuerzan o reflexionan sobre las identidades de género (Connell, 1995; Davies 1994; Francis, 2001).

Las escuelas reproducen las desigualdades de género a través de situaciones como: la deserción y abandono escolar que afecta en su mayoría a las mujeres, debido a embarazos tempranos o porque deben asumir el cuidado de hermanos/as y/o adultos/as mayores, lo cual continúa con la reproducción de un sistema social que relega a las actividades domésticas, del cuidado y de la procreación, como actividad fundamental en el proyecto de vida de las mujeres (Ramírez, Manosalvas y Cárdenas, 2019, p. 41). Sumado a lo anterior, se puede observar cómo la violencia de género se reproduce a través de símbolos encontrados en los textos escolares que relatan roles domésticos asociados a las mujeres y roles públicos a los hombres, así como a través de prácticas pedagógicas sexistas (Secretaría de Educación Municipal, 2017).

En los estudios sobre género y la escuela destaca el de Trussi (2020) realizado en Argentina, el autor analizó los estereotipos sociales de género en adolescentes durante las clases de educación física. Los resultados apuntan a que las mujeres son relegadas, en ocasiones, en la participación de algunos deportes como el fútbol por ser consideradas “un estorbo” excluyéndolas del juego bajo el imaginario de inferioridad. Los hombres que son considerados

con mala motricidad son ubicados en el arco y se les dice a menudo frases como “pateas como niña”, “mariquita”, “torpe” o “gordito/a”, señalando de esta forma, bajo un calificativo ofensivo, que las mujeres tienen poca motricidad, por lo tanto, no son aptas o capaces. Además, en la revisión de los estudios se pudo observar que las y los docentes consideran que los deportes como el rugby son para hombres y la danza para las mujeres (Blández, Fernández y Sierra, 2007; Sánchez, Chiva-Bartoll y Ruiz-Montero, 2016).

García, Becerril y Hernández (2019), encontraron que los alumnos tienen mayor participación en las clases que las alumnas, esto se debe a la preferencia por parte de docentes hombres a mostrar contenidos curriculares androcéntricos y al uso de ejemplos que hacen referencia a temáticas como: fútbol, guerra y conflictos, lo que reduce las intervenciones de las alumnas debido a la segmentación de las temáticas y actividades de forma estereotipadas. A su vez, se observó que las estudiantes que son consideradas por docentes como “tranquilas”, manifiestan poco interés por participar debido al temor a equivocarse o porque no cuentan con la suficiente seguridad para hablar frente a un tema. Esto responde a las estructuras de género que son transmitidas a través de las instituciones sociales, tales como la escuela y sus prácticas pedagógicas (Connell, 1995), y que a su vez inciden en la subjetividad de las y los estudiantes respecto al género (García, Becerril y Hernández, 2019).

Un ejemplo de la introyección de discursos, narrativas, roles y estereotipos esperados por la sociedad en las identidades de las mujeres se evidencia a través de los resultados encontrados en la investigación de Jiménez Espinoza (2015); llevada a cabo en Costa Rica. El autor identificó el autoconcepto que tienen cuatro docentes de primaria sobre su género y el impacto del contexto educativo para el desarrollo de habilidades sociales, donde se concluyó que las docentes se auto perciben con características innatas como: servir, proteger, ser cariñosas, y cuidar, lo que les facilita el ejercicio de la docencia dado que tienen “vocación de servicio”, “cuidado” y “amor por la carrera”.

A través del trabajo de Guel y Martínez (2019), se argumenta la existencia del imaginario enfocado en considerar las matemáticas como una asignatura que requiere mando, seguridad y poder, características asociadas a los hombres, generando que las mujeres que imparten esta materia deban acudir a mecanismos compensatorios que les permitan demostrar, después de un largo proceso, el merecimiento del cargo. Otro imaginario identificado, es la baja credibilidad que tienen las mujeres para la enseñanza de las matemáticas, debido a que son señaladas por la vinculación afectiva con los alumnos durante el seguimiento de las tareas, a diferencia de los docentes hombres a quienes les cuesta menos.

La investigación colombiana “Imaginarios y prácticas sobre diversidad sexual y de géneros en diez instituciones educativas públicas del municipio de Santiago de Cali”, desarrollada por el Centro de Investigaciones de Estudios de Género de la Universidad del Valle (2018), se llevó a cabo con docentes, directivos docentes, familias, estudiantes y personal de apoyo, con edades entre 20 y 70 años. Esta investigación buscó indagar en la construcción de conocimiento de los imaginarios sociales y prácticas en torno a la diversidad sexual y de género, encontrando que las y los docentes presentan dos posturas, la primera, se refiere a no aceptar ni estar de acuerdo con orientaciones sexuales y de género no hegemónicas, debido a sus creencias y estilos de crianza, pero las respetan. En la segunda, dijeron estar familiarizadas/os con procesos de sensibilización en torno a sexualidades no hegemónicas, razón por la que manifestaron mayor apertura y comprensión. Por otra parte, se encontró que, para los docentes, la diversidad sexual está influenciada por el modelo de heteronormatividad dominante, acorde a la división sexo genérica, marcada por estereotipos en torno a la construcción tradicional de las masculinidades y feminidades.

Catalán, García, Piedra et al., (2011), plantean como objetivo principal identificar prácticas sexistas transmitidas a partir de estereotipos por parte de docentes frente a iniciativas para el abordaje de la equidad de género en las escuelas. Dicho estudio recuperó las actitudes hacia el modelo de igualdad, estereotipos y creencias de género, y roles y prácticas pedagógicas de apoyo hacia la educación con perspectiva de género. Los principales hallazgos se enfocan en que los docentes hombres no expresan una postura ni prácticas pedagógicas con perspectiva de género, y se observaron resistencias por parte de los docentes para participar en el diagnóstico de la cultura de género. También se encontraron cuatro tipos de obstáculos para la adopción de una cultura de género: aplicabilidad de las políticas de género, clima de género, formación docente y organización e infraestructura.

La investigación desarrollada por Bravo y Jiménez Cortés (2006), tuvo como propósito indagar sobre la percepción de género de 14 docentes en los centros escolares de secundaria. Entre los hallazgos se destaca la existencia de tres tipos de conciencia de género: no conciencia, conciencia con resistencia y conciencia crítica, siendo las dos primeras las más comunes en docentes. En los discursos de docentes se observó la introyección de los roles de género hegemónicos evidenciados a través de las actitudes y posicionamientos de resistencia o de apatía frente a las problemáticas de género y la incorporación de prácticas pedagógicas que permitan la equidad de género.

En el estudio realizado en Chile por Riquelme y Quintero (2015) se subraya de manera explícita cómo los imaginarios de las identidades de género inciden en las prácticas

pedagógicas. Su objetivo principal fue conocer cómo se reproduce la identidad virtual de género en las interacciones entre estudiantes y docentes en las aulas. Los autores demostraron que para los docentes existen diferencias cognitivas para el aprendizaje de las ciencias entre hombres y mujeres, legitimadas en la diferencia sexual del género, lo que propicia la percepción de que las mujeres tienen menores capacidades cognitivas para el aprendizaje científico. A partir de este imaginario, se desprenden prácticas pedagógicas diferenciales en las que se espera que las mujeres sean más disciplinadas que los hombres, se les trate de manera más delicada frente a la exigencia de la disciplina y se les deba explicar más veces las consignas para la comprensión de las tareas, lo que genera una reproducción de estereotipos fundamentados en el género que inciden en las identidades de las y los estudiantes propiciando comportamientos que deben responder a dichos imaginarios.

En el estudio “Imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquia”, realizado en Colombia por Chauta y Mazo (2016), se propuso comprender los imaginarios de género que tienen estudiantes en formación para la docencia, interseccionados con las categorías sexo, etnia y clase, con el fin de transversalizar la perspectiva intercultural y de género en el currículo formativo. Dentro de los hallazgos se identificó que la subjetividad de los docentes se encuentra impactada por vivencias donde los hombres ocupan posiciones de poder y dominación en contraste con las mujeres quienes desempeñan funciones de segunda categoría. También, se evidencian los siguientes imaginarios por parte de docentes: las mujeres afrodescendientes trabajan en actividades domésticas, son madres y esperan apoyos económicos del gobierno, calificándolas de débiles, tiernas, emocionales, delicadas y solidarias; en contraste con los hombres afrodescendientes, quienes por sus características corporales resisten a trabajos físicamente exigentes y son asociados con calificativos como: fuertes, proveedores, caballerosos y autoritarios.

El siguiente estudio encontrado muestra cómo los imaginarios son proyectados en las identidades de las y los estudiantes, y condicionan las expectativas de las y los docentes frente a sus estudiantes. “Imaginarios sociales sobre la/el buen y la/el mal estudiante”, realizado en España por Olmos (2014), tiene como objetivo describir y evidenciar las lógicas de construcción de la alteridad entre alumnado y profesorado que opera en la creación de “buenas/os” y “malas/os” estudiantes en la escuela. La autora encuentra que los docentes tienen como imaginario que las estudiantes mujeres son “buenas y disciplinadas para estudiar”. Lo anterior coincide con los resultados encontrados por Olmos y Rubio (2013), quienes mencionan que los estereotipos de género más comunes de docentes hacia las estudiantes

fueron que éstas tenían mayor disciplina que los hombres; esta categoría de género se ve agudizada al cruzarla con la categoría etnia y clase. Un ejemplo de esto es la percepción de un docente que manifestó que las estudiantes marroquíes se esfuerzan más por “salir adelante”, percepción asociada a los procesos históricos de dominación sobre este grupo social.

Uno de los resultados relevantes refiere a que las y los docentes atribuyen a las estudiantes características de docilidad innata, dedicación y obediencia. Sumado a lo anterior, frente a las estudiantes latinoamericanas se espera que presenten comportamientos innatos para tener novio y embarazarse a tempranas edades, lo que repercute en deserción escolar y búsqueda de trabajos en oficios varios (Olmos, 2014). Por su parte, los estudiantes son representados como desobedientes, fuertes y hostiles. Sin embargo, los estudiantes latinoamericanos, además, son considerados como “lentos para aprender”, asumiendo que la estructura cerebral presenta menor desarrollo, lo que implica explicar repetidas veces las consignas.

Otro aspecto importante a resaltar fue el control de los cuerpos que se observó a través de la normatividad, así como los imaginarios sociales y valoraciones que emergen en relación a dichas prácticas. Algunas/os docentes categorizan a las “buenas estudiantes” de acuerdo a su apariencia física, la regulación de la higiene, salud y el uso del uniforme, lo que implica comparaciones entre estudiantes que usan maquillaje, accesorios adicionales al uniforme, “la falda corta” frente a las estudiantes que no lo hacen, agregando comentarios como “las chicas del Este lucen más coquetas”, refiriéndose a las estudiantes marroquíes (Olmos y Rubio, 2013; Solís y Martínez, 2014; García, Becerril y Hernández, 2019).

Como se ha observado, algunas investigaciones apuntan a que las prácticas pedagógicas e imaginarios sociales contribuyen a perpetuar las desigualdades de género incidiendo y reproduciendo problemáticas psicosociales que se vivencian en la escuela, esto como resultado de las prácticas y discursos aprendidos en las diferentes etapas del ciclo vital. Dichas prácticas son las que promueven/provocan la interiorización de comportamientos esperados por la sociedad en función al género, esto impacta de manera directa en la construcción de las identidades de género. De esta forma, resulta urgente indagar sobre las prácticas y los imaginarios de género que presentan distintos docentes de nivel secundaria con el fin de rastrear elementos que permitan deconstruir y resignificar la educación sexista.

A partir del breve contexto anterior sobre los estudios que han indagado en los imaginarios sociales, identidades de género y su incidencia en las prácticas pedagógicas, se evidencia la necesidad de comprender ¿Cómo los imaginarios de género se transmiten a partir de espacios de socialización como la escuela? ¿Cuál es el rol de las instituciones educativas

oficiales en la dinamización de subjetividades que dialogan a través de las prácticas pedagógicas? ¿cómo las identidades de género se consolidan y llegan a normar las subjetividades?

1.2 Consideraciones metodológicas

En este apartado expondré y analizaré los imaginarios sociales sobre las identidades de género desde la perspectiva de las y los docentes, así como sus experiencias, significados, opiniones y perspectivas. También describiré el tipo de etnografía, los instrumentos para recolectar los datos, las problemáticas que enfrenté durante el trabajo de campo y la manera como analicé la información. De forma adicional, caracterizaré a las y los docentes participantes y brindaré el contexto del estudio acompañado de la información sociodemográfica de la población.

Para iniciar, se debe tener en presente que la investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo dado que tiene como énfasis la identificación de los imaginarios sociales sobre las identidades de género en docentes, diversidad sexual y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Este estudio busca comprender las narrativas, experiencias y significados de las y los docentes con el fin de indagar sobre cómo perciben e interpretan su realidad (Hernández-Sampieri, Fernández y Batista, 2010).

En esta investigación se planteó como objetivo articular dos posturas teórico-prácticas para la obtención, procesamiento y escritura de los datos, desde una antropología y etnografía feminista (Castañeda, 2019). Por otro lado, el contexto actual de pandemia provocado por la COVID-19 nos condujo a un proceso de resignificación del campo en donde el trabajo de campo in situ tuvo que cambiarse y adaptarse a una “nueva” manera de hacer etnografía, con esto me refiero a la etnografía digital. Para alcanzar los objetivos de esta investigación se llevaron a cabo entrevistas a profundidad, observación participante y grupos focales virtuales, todo esto documentado en el diario de campo.

1.2.1 Etnografía e instrumentos de recolección de datos

La etnografía feminista parte de la premisa de generar conocimientos para la comprensión y abordaje de las desigualdades, opresiones y discriminaciones generadas por razones de género, complejizando los análisis de dichas problemáticas desde el reconocimiento de las diferencias, resistencias y procesos de descolonización que surgen en el abordaje de problemáticas sociales por razón del género (Castañeda, 2019).

Decidí abordar esta investigación desde la mirada de la antropología feminista al tener un marcado interés en sus ejes de discusión, mismos que aplicaré para la recolección, análisis e interpretación de los datos hallados en esta investigación. La antropología feminista propone centrar la atención en la formulación de las problemáticas que atañen a las mujeres; comprender, reconocer y atender la otredad e indagar en formas diversas de cohabitar la sociedad sin que las asimetrías representen opresión; identificar las expresiones de dominación, subordinación y subalternidad que originan la desigualdad, discriminación y violencia de hombres hacia mujeres, y, finalmente, analizar los procesos de naturalización de la violencia e interpretar la cultura considerando el poder y la dominación en la construcción de realidades opresivas y desiguales.

Respecto a la etnografía virtual, se puede decir que las tecnologías en la actualidad brindan la posibilidad de articularse a contextos investigativos emergentes, además de que facilitan el establecimiento de contactos de manera indirecta a través del teléfono celular y plataformas digitales, es decir, la tecnología nos ha permitido “acercarnos” a las personas manteniendo un distanciamiento físico –fundamental en este tiempo de pandemia–, de esta manera pude trasladar las prácticas etnográficas al espacio virtual. Esta “nueva” etnografía me permitió encontrar una manera de contactar y conectar con las y los participantes y, así, alcanzar los objetivos de esta investigación (Catriotta, 2017).

Las técnicas que utilicé para la recolección de datos fueron cuatro: entrevistas a profundidad, grupos focales, observación participante y diario de campo. Los instrumentos se diseñaron para analizar los imaginarios que tienen los y las docentes de básica secundaria pertenecientes a instituciones educativas oficiales de la ciudad de Santiago de Cali, y la manera en que estos imaginarios impactan en las prácticas pedagógicas para la garantía de contextos educativos libres de violencia de género y abiertos a la diversidad sexual.

Respecto a las problemáticas sobre el trabajo de campo, inicialmente el trabajo estaba programado para realizarse de manera presencial; sin embargo, por la contingencia generada por la Covid-19, la metodología se vio afectada y tuvo que ajustarse al campo virtual, lo cual implicó diversos retos. Por un lado, encontré resistencias al uso de medios virtuales al momento de convocar a los docentes para participar en las entrevistas, pues, aunque varios manifestaron interés por el proyecto, externaron sentirse agotados por el uso de las plataformas virtuales en sus trabajos. Debido a que varias de las y los docentes que conocía previo al trabajo de campo habían desistido de participar, tuve que utilizar la técnica de muestreo por bola de nieve para conformar los grupos focales; sin embargo, varias personas se continuaban negando por el agotamiento físico.

Por otro lado, los problemas de conexión generaban retos en el establecimiento de rapport con las personas, por ejemplo, las fallas técnicas de la red por parte de algunas de las y los participantes provocó que no pudiera conocerlos físicamente, lo cual hizo que la comunicación corporal fuese insuficiente para dichos casos. Esto propició que mi discurso y la manera en que llevaba a cabo las entrevistas tuviesen que ser más acentuados con el fin de alcanzar un rapport con las y los participantes, es decir, tuve que estar en un constante proceso de reformulación de preguntas, validación de la información, parafraseo y manejo de los silencios durante las entrevistas.

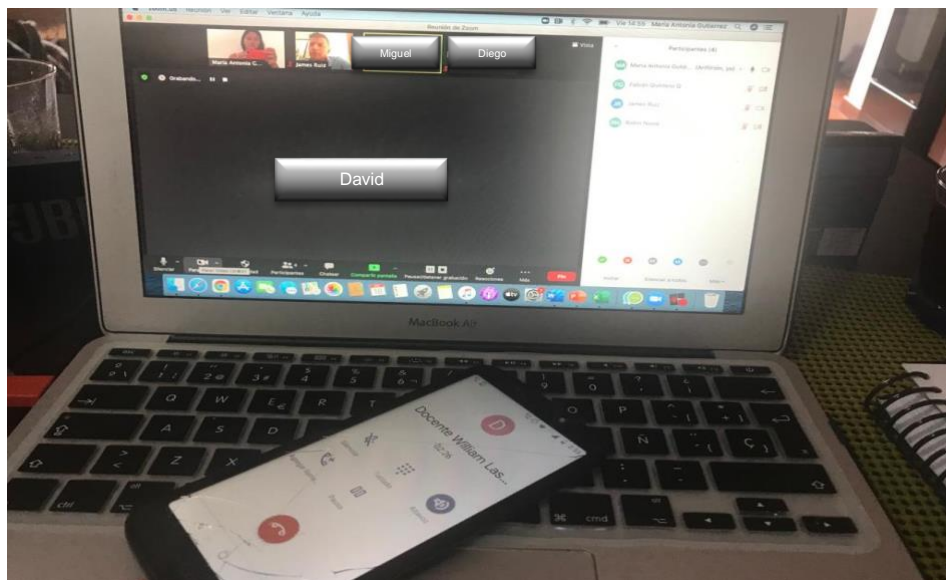


Imagen 1. Fotografía tomada durante el trabajo de campo

Fuente: autoría propia, 2020.

En este mismo sentido, las fallas de conexión de la red provocaban que se perdiera el vínculo emocional con las y los docentes, esto sucedía cuando algunas de las personas estaban narrando experiencias significativas y la red fallaba, era en ese momento cuando implementaba diversas estrategias entre las que destaca recoger sus emociones y validarlas con las personas, esto con el fin de facilitar la empatía y propiciar que las personas profundizaran o ampliaran sus experiencias.

La recolección de la información se llevó a cabo de octubre a diciembre de 2020 contando con la participación de 17 docentes, para esto se realizaron siete entrevistas y dos grupos focales, de los cuales el primero fue con seis participantes mujeres y el segundo con cuatro hombres.

Las siete entrevistas se realizaron a través de la plataforma Zoom donde se estableció un encuentro virtual con las y los docentes, así se facilitó la comprensión de las perspectivas que tienen sobre sus experiencias en torno a las temáticas de investigación. Este tipo de

entrevista permitió horizontalizar la relación entre entrevistadora y entrevistada/o de forma que quien investiga se convierte en el instrumento de investigación sin reducir el encuentro a un guion de preguntas. Lo que se buscó fue la comprensión de las experiencias narradas, y para esto, se decidió que la parte inicial de la entrevista fuera abierta con el fin de establecer empatía, conocer al interlocutor/a y adecuar la forma y el orden en que se preguntaría. Es importante señalar que, aunque se contó con un guion de preguntas establecidas, el primer momento del encuentro fue cardinal para el ajuste del instrumento (Taylor, 1992).

Las entrevistas se dividieron en dos momentos, en el primero me enfoqué en indagar sobre los imaginarios sociales de docentes (significados, actitudes, experiencias y reflexiones) respecto a las identidades de género (características, comportamientos, roles de género tradicionales), y en la segunda parte, indagué sobre las prácticas pedagógicas orientadas a la erradicación de una educación sexista. Los temas abordados durante las entrevistas fueron los siguientes: experiencias de enseñanza significativas como docentes en las escuelas; entorno cultural de las instituciones educativas oficiales; estereotipos de género de las y los estudiantes en la dimensión académica y disciplinaria; conocimientos y actitudes hacia la violencia de género; conocimientos y actitudes sobre casos de discriminación hacia la diversidad sexual; problemáticas de acoso escolar, y prácticas pedagógicas que se abordan en el currículo o que son demandadas por la ley.

La técnica de grupos focales se utilizó para comprender el sentir, pensar y vivir de las y los docentes a partir de sus opiniones, propiciando auto explicaciones para obtener la información. Este tipo de técnica se enfoca en la diversidad de opiniones, actitudes, experiencias y creencias, lo que favorece la participación, discusión activa y el intercambio de testimonios en el grupo (Hammui y Varela, 2013).

De tal manera se realizaron dos grupos focales en la plataforma que estuvieron divididos por género, en el primero participaron seis mujeres y en el segundo, cuatro hombres. Es importante señalar que en ambos grupos participaron distintos docentes de escuelas secundarias lo que contribuyó a ampliar la recolección de diversas experiencias. La discusión estuvo orientada por una guía de preguntas que se dividió en dos categorías temáticas: imaginarios sociales sobre identidades de género y prácticas pedagógicas para la garantía de contextos educativos libres de violencia de género.

Tanto las entrevistas como los grupos focales tuvieron una duración aproximada de hora y media y fueron grabadas por la misma plataforma y en dispositivo celular con el fin de evitar pérdida de la información.

Respecto a la observación participante, este tipo de técnica fue fundamental en la investigación dado que permite analizar la información resultante a partir del acercamiento con las y los participantes. De esta forma se registraron observaciones sobre la expresión corporal, percepciones e interacciones en el campo observado (Russell, 1995).

Estas observaciones las realicé mediante la plataforma virtual Zoom. Las observaciones registradas se diferenciaron entre: entrevistas y grupos focales. Para el caso de las entrevistas, tuve mayor facilidad de establecer un vínculo de confianza con las y los participantes dado que les conocía con anterioridad, esto permitió tener un registro más fluido de sus silencios, expresiones corporales e interacciones conmigo, por lo que pude poner en el centro las emociones e impresiones que me generaban para luego poder interpretarlas.

En el caso de los grupos focales, establecer vínculos más profundos con las y los participantes fue más difícil, debido a que era la primera vez que teníamos contacto visual, además; se trataba de una actividad grupal en la que en varias oportunidades la conexión falló. Sin embargo, estuve atenta para poder registrar la forma de las interacciones de las y los participantes, los silencios, y la expresión corporal, así como también presté atención a quienes lideraban las conversaciones, quiénes profundizaban más en las preguntas y cómo esto último resultaba afectado por los roles de poder existentes en el grupo.

Por último, aludiendo a Russell (1995), el diario de campo permitió registrar mis reflexiones sobre las interacciones con las y los docentes, las emociones generadas durante y después de los encuentros virtuales, los recuerdos de experiencias previas en el contexto escolar y las orientaciones psicosociales como también las interpretaciones en relación con las narrativas del grupo de docentes, las cuales constituyen movilizadores en la construcción del conocimiento sobre las vidas de las y los docentes de acuerdo con las identidades sexo-genéricas y el contexto escolar.

1.2.2 Caracterización y contacto docentes participantes en la investigación

El contacto que se estableció con las y los docentes que participaron en las entrevistas surge a partir de la oportunidad que tuve de trabajar en intervenciones psicosociales previas en el contexto educativo, con estas personas pude establecer un vínculo profesional cercano, a quienes luego les compartí mis intereses investigativos y se interesaron en participar en la investigación con el fin de tejer reflexiones que contribuyeran en los procesos de convivencia escolar.

Las personas que participaron en el grupo focal, en cambio, las conocí por medio de las y los docentes entrevistadas/os, quienes, a partir de la técnica de bola de nieve, me remitieron con docentes conocidos/as de otras instituciones educativas oficiales. Cabe señalar que tanto para las entrevistas como para los grupos focales las personas accedieron a participar de manera voluntaria, después de conversar sobre el consentimiento informado que quedó registrado en las grabaciones, y en el que se especificó principalmente la confidencialidad de la participación, los beneficios en el contexto educativo, la socialización de los resultados de la investigación y el derecho a retirarse en cualquier momento de la misma (Anexo 1).

La epistemología feminista tiene como objetivo despatriarcalizar y descolonizar la producción de conocimiento, motivo por el cual es importante analizar nuestras experiencias de privilegios y opresiones; reflexionar sobre la incidencia de la investigación en los procesos sociales y territorios; el rol del cuerpo, las emociones y subjetividad en la investigación, así como también el poder y la posición desde la que investigamos y nos vinculamos (Ruiz-Trejo y García Dauder, 2018).

A partir de ese precedente, reflexioné sobre cómo me relacionaba con las personas con quienes trabajé en la investigación, este ejercicio de introspección y análisis tuvo diferentes aristas, primero por la posición en la cual me encontraba en la academia, seguido por mis experiencias como psicóloga social y finalmente por mis vivencias como estudiante en la escuela.

Lo anterior, me llevó a pensar cómo las condiciones estructurales me permitieron acceder al sistema educativo y cómo esto me ubicaba en una situación de privilegio frente algunos/as participantes que han luchado en condiciones estructurales desafiantes; adicional, estar en la academia me permitía analizar la información y seleccionar la manera de relatar las experiencias de las y los docentes, lo cual, implicaba un lugar de poder desigual que requería cuidar la forma de hilar y narrar las vivencias, situando el momento histórico, los contextos sociales en las que laboran las y los docentes y los marcadores sociales que les interpelan.

Por otra parte, escuchar los relatos de las y los docentes, me implicó esfuerzos para desligar mi rol como psicóloga social, el discurso estatal junto con las nociones y marco normativo con el objetivo de evitar encasillar las narrativas de las y los docentes desde el deber ser, poniendo en el centro la experiencia de vida de las personas, contextualizar y situar sus conocimientos.

Finalmente, trabajar con las y los docentes, interpeló mis experiencias, donde mis propios marcadores sociales y mi lugar de enunciación como mujer, lesbiana, mestiza y de

clase media incidían en mis propias reflexiones de las situaciones, por ejemplo, tuve mayor sensibilidad en los casos donde docentes me narraban experiencias de discriminación por razones de género y de diversidad sexual. Dichas situaciones me recordaban opresiones que como mujer lesbiana he vivido y como, en algunos casos, cuando fui estudiante dichas opresiones se agudizaban debido a las relaciones de poder desigual que tenía frente a las y los docentes. Lo anterior, me llevaba a reflexionar sobre la noción de sujeto que tenía construida sobre las y los docentes para poder comprender sus lugares de enunciación y diferenciarlo de mis propias experiencias. A continuación, se presentarán algunos datos relevantes de los actores que participaron en la investigación y que pertenecen a instituciones educativas oficiales de las zonas: rural, centro y oriente de la ciudad, ubicadas en las comunas¹ 13 y 15.

Tabla 1. Aspectos generales de docentes entrevistadas²

No .	Nombre	Adscripción étnica	Asignatura	Cargo	Zona educativa
1	Lucía	Mestiza	Biología	Docente básica - secundaria	Oriente
2	Sofía	Afrodescendiente	Literatura / español	Docente básica - secundaria	Rural
3	Martina	Mestiza	Ciencias naturales (biología, química)	Docente básica - secundaria	Oriente
4	Julia	Mestiza	capacidad para orientar varias asignaturas	Coordinadora básica - secundaria	Oriente
5	María	Mestiza	capacidad para orientar varias asignaturas	Coordinadora básica - secundaria	Oriente

¹ Comuna es un término utilizado en Colombia para referirse a la división administrativa que agrupa por zonas y barrios el área urbana.

² Es importante señalar que, los nombres de las y los docentes entrevistadas/os, fueron modificados para respetar su confidencialidad en la participación dentro de la investigación.

6	Daniel	Mestizo	Educación física	Coordinador básica - secundaria	Rural
7	Alejandro	Afrodescendiente	Inglés	Docente básica secundaria	Oriente

Fuente: elaboración propia, 2021.

Tabla 2. Aspectos generales de los grupos focales entrevistados

Género	N.º	Nombre	Adscripción étnica	Asignatura	Cargo	Zona educativa
Mujeres	1	Carla	Mestiza	Inglés	Docente básica - secundaria	Centro
	2	Sara	Mestiza	Inglés	Docente básica - secundaria	Centro
	3	Irene	Mestiza	Educación ambiental	Docente básica - secundaria	Centro
	4	Alejandra	Mestiza	Lenguaje	Docente básica - secundaria	Centro
	5	Victoria	Mestiza	Educación física	Docente básica - secundaria	Centro
	6	Clara	Mestiza	formación para orientar varias asignaturas	Coordinadora básica - secundaria	Centro
Hombres	1	David	Mestizo	Inglés	Docente básica - secundaria	Centro
	2	Diego	Afrodescendiente	Religión - Filosofía	Docente básica - secundaria	Centro
	3	Miguel	Mestizo	Educación física	Docente básica - secundaria	Rural
	4	Sergio	Mestizo	Matemáticas	Docente básica - secundaria	Rural

Fuente: elaboración propia, 2021.

1.2.3. Análisis de la información

En cuanto a la fase de interpretación y análisis de la información, Harding (1998) menciona que aun cuando se comparta el género con las entrevistadas y haya diferenciación con los entrevistados, las posiciones interceptadas por la raza, etnia, clase, edad y formación académica marca diferencias con sus experiencias vitales y con los conocimientos elaborados a partir de dichas experiencias, las cuales responden a procesos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos diferenciados.

La información recolectada fue interpretada, analizada y descrita desde conocimientos situados (Haraway, 1988; Cadena, 2008; Ulloa, 2012; Hernández, 2015 como se citó en Castañeda, 2019) para dar cuenta desde qué lugares de la opresión y subalternidad se tejen las experiencias de las mujeres y hombres. Este abordaje permitió la delimitación de los conocimientos, dando cuenta no de una categoría única de “mujer” sino de “mujeres” quienes tienen historias interpeladas por cuerpos con múltiples marcadores sociales. La etnografía feminista, tiene como objetivo develar las experiencias de sujetos oprimidos, subalternos no hegemónicos, y los procedimientos metodológicos que parten de este tipo de etnografía permiten describir, analizar, categorizar, teorizar y aplicar los conocimientos generados para la transformación social de las mujeres y la reflexión sobre las masculinidades hegemónicas. Esta investigación tejerá, a partir de entrevistas semiestructuradas, a profundidad y de grupos focales, un diálogo de saberes que permitan la reflexión de docentes en torno a sus subjetividades, las cuales han sido construidas a partir de conceptos, experiencias y emociones mediadas por sus cuerpos (Castañeda, 2019).

De esta forma, los conocimientos antropológicos feministas generados en esta investigación serán el “resultado de adentrarse en los mundos de vida, las tensiones entre lo vivido, lo recordado, lo evocado, lo olvidado, lo omitido y lo inventado” (Lagarde, 1990, p.132), lo cual permitirá dar cuenta de los imaginarios sociales sobre las identidades de género y su incidencia en la práctica pedagógica.

Tabla 3. Categorías de análisis

Categorías de análisis			
1. Imaginarios sociales	2. Identidades de género	3. Prácticas pedagógicas	
1.1. Conceptos	2.1. Características	3.1. Dimensión macro pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Principios y fines educativos que se transfieren en el modelo pedagógico y curricular en los planes y programas de educación a docentes 2. Enfoques pedagógicos que asumen docentes 3. Teorías que influyen en la práctica y soportan el proceso de enseñanza y aprendizaje
1.2. Actitudes	2.2. Comportamientos	3.2. Dimensión meso pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Condiciones materiales 2. Condiciones de organización del quehacer docente 3. Gestión de la escuela (actividades de organización y reglamentación de la escuela) 4. Contexto social 5. Contexto cultural
1.3. Experiencias	2.3. Roles sociales	3.3. Dimensión micro pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identidad del docente a través de la historia 2. Interacción e interpretación del mundo: piensa y percibe 3. Normas y valores 4. Saberes y conocimientos 5. Habilidades cognitivas, sociales y emocionales
1.4. Reflexiones			

Fuente: elaboración propia, 2021.

Capítulo II. Contexto del estudio. Breve descripción de la historia de la educación en Colombia y marco normativo

2.1 Contexto del estudio

En este apartado se expone el contexto sociodemográfico compuesto por los siguientes elementos: ubicación geográfica, densidad poblacional, condiciones económicas, salud y educación. Se inicia dando un marco contextual de Colombia, seguido del departamento del Valle del Cauca, continuando con la ciudad de Santiago de Cali y su división geopolítica por zonas (centro, norte, ladera, sur y oriente), para continuar con las comunas en las que se encuentran las instituciones educativas oficiales: comuna 3 y comuna 13, se finaliza con las zonas rurales de Montebello y Jamundí. Para concluir el apartado se realiza una breve contextualización general de las problemáticas psicosociales que surgen en cada uno de los contextos mencionados.

2.1.1 Información sociodemográfica de Colombia, Valle del Cauca y Cali

Colombia tiene una población de 43.835.324 habitantes distribuidos políticamente en 32 departamentos, los cuales a su vez se dividen en municipios. De acuerdo con los datos de 2018 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el 57.2% de la población en Colombia se identifica con identidad religiosa católica, seguida del 19.2% como pentecostal o evangélico, el 13.2% como creyente no afiliada/o a alguna religión y el 3% como ateos. El 55.5% de hombres son católicos, frente al 58.7% de mujeres que se auto refiere como católica (Beltrán y Larotta Silva, 2020). El departamento del Valle del Cauca está compuesto por 42 municipios entre los que se encuentran Jamundí y Santiago de Cali, lugares donde pertenecen las instituciones educativas oficiales que participaron en la presente investigación.

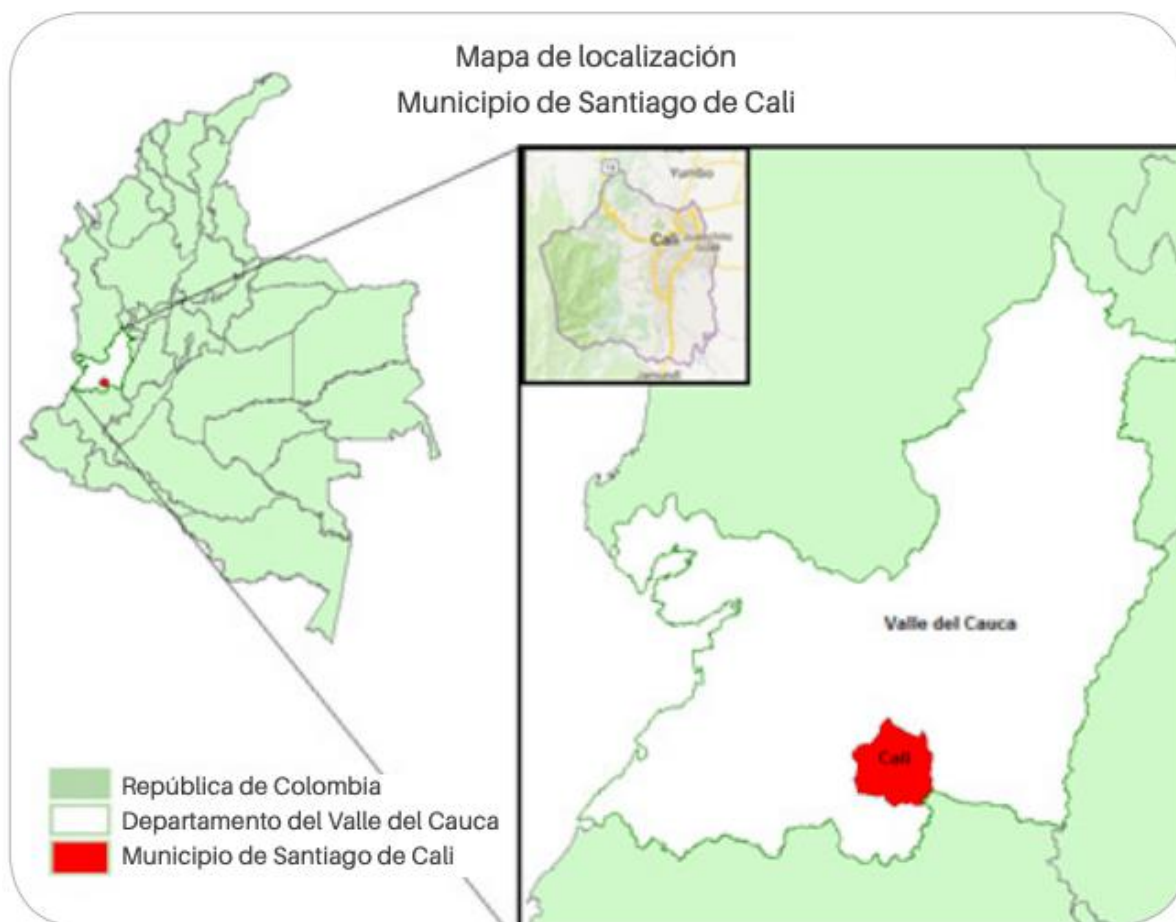


Imagen 2. Mapa de localización del municipio de Santiago de Cali en el Valle del Cauca

Fuente: CIAT, 2015.

El departamento del Valle Cauca cuenta con 4.708.262 habitantes, la mayoría de ellos (51.40%) están ubicados en el municipio de Cali, siendo 2.428.244 mujeres y 2.280.018 hombres. La población indígena corresponde al 1.14% y población afrocolombiana al 0.08% (Gobernación del Valle del Cauca, 2018).

La ciudad de Santiago de Cali lo componen una población de 3.789.874 de habitantes compuesta por 1.029.076 de hombres y 1.888.885 de mujeres, quienes están distribuidos en la zona urbana y rural. La zona urbana está dividida en 22 comunas agrupadas en cinco zonas: oriente, norte, sur, ladera y centro. Por su parte, la zona rural está conformada por 15 corregimientos (DANE, 2018).

La pertenencia étnica racial en Cali se encuentra agrupada de la siguiente manera: población afrodescendiente (34.557) y población indígena (9.547) (DANE, 2018). Por su parte,

en cuanto a la religión, 48.6% de la población de Cali se considera católica, el 24.7% se autodenomina como evangélico o pentecostal, el 16.8% como creyente no afiliado/a alguna religión y el 2.8% como ateo/a (Beltrán y Larotta, 2020).

El promedio de personas empleadas en la ciudad en el 2020 fue de 1.096.918, la tasa de ocupación en Cali fue de 50.8%. El sector comercio, servicio y manufacturas generan el 71.3% de ocupación laboral en la ciudad. La tasa de informalidad³ en el 2019 fue de 45.7% con relación al total de la población con capacidad laboral (Cali cómo vamos, 2021).

En el 2020 el 36.3% de la población se registró en situación de pobreza, de las cuales el 37.4% de las mujeres se encuentran en pobreza monetaria, en contraste con los hombres quienes tienen 2.3 puntos porcentuales menos que las mujeres, es decir, 35.1%. El porcentaje de personas que presentaron pobreza extrema correspondió al 13.3% en el 2020. En el mismo año, la brecha de desigualdad social frente a la riqueza aumentó (0.523 puntos según la medición del coeficiente de Gini que mide la desigualdad de riqueza), ubicando a la ciudad de Cali entre las cinco ciudades más desiguales del país (Cali cómo vamos, 2021).

Frente a la salud, de un total de 14.048 casos de fallecimiento, 1974 corresponden a homicidios, ubicándose en la segunda principal causa de muerte de la ciudad de 22 causas en total. Con relación a la educación en el año 2020 se registraron 362.941 personas matriculadas entre instituciones educativas oficiales y colegios privados en los niveles de transición, primaria, secundaria, normal superior y ciclo para adultos. El 49.8% corresponden a niñas matriculadas en comparación con el 50.2% de niños inscritos. La mayoría de las matrículas de educación básica y media corresponden a instituciones públicas con un total de 161.315 estudiantes (Cali cómo vamos, 2021).

Se encontró que la mayoría de los y las docentes en primaria y bachillerato tienen una formación académica de licenciatura o tecnología, el 60.5% de docentes en primaria y el 65.8% de docentes en bachillerato tiene un título profesional. Por su parte, el 14.8% de docentes en primaria y el 14.1% de docentes en bachillerato tienen un título de posgrado (Cali cómo vamos, 2021).

Respecto a la seguridad, durante el 2020 se cometieron 1083 homicidios, de los cuales 997 fueron hacia hombres y 86 hacia mujeres, siendo las edades entre 10 y 19 el tercer rango de edad con mayor tasa de mortalidad con 143 casos, 133 de hombres y 10 de mujeres, de acuerdo con el Observatorio Seguridad y Justicia (Escobar y Perilla, 2021).

³ Se entiende por informalidad “todas aquellas actividades económicas de mercado que operan a partir de los recursos de los hogares, pero sin constituirse como empresas con una personalidad jurídica independiente de esos hogares” (DANE, 2009, p.6).

La violencia en Cali se distribuye de la siguiente manera, en el 2020 se presentaron en la ciudad 7125 casos de maltrato, el primer motivo fue la violencia física con 4153 casos, de los cuales 2176 situaciones fueron hacia niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 5 y 24 años. El segundo motivo fue la violencia sexual con el reporte de 2034 casos, de los cuales 1488 de las víctimas fueron niños, niñas, adolescentes y jóvenes entre 5 y 24 años. Frente a la violencia física, los principales victimarios para el rango de edad entre 5 y 12 años fueron la madre, padre u otro familiar; para las y los adolescentes y jóvenes entre 13 y 24 años, sus principales agresores/as fueron la pareja, seguido de otro familiar, de acuerdo con el Observatorio de Violencia Familiar (Escobar y Perilla, 2021). En el 2020, de los 4918 casos de violencia intrafamiliar que se presentaron en la ciudad de Cali, 90 se presentaron en la comuna 3, 375 en la comuna 13 y 80 en la zona rural.

En el 2020 se registraron 2034 casos de violencia sexual en la ciudad, donde las mujeres fueron víctimas en 1756 de esos casos y 278 fueron víctimas los hombres. Los tres rangos de edades donde se presentan en su mayoría los casos de violencia fueron, en primer lugar, para niñas entre 10 y 14 años, seguido de adolescentes y jóvenes entre 15 y 19 años, y finalmente de niñas entre 5 y 9 años (Observatorio de Violencia Familiar / Secretaría de Salud Pública). De los 2034 casos de violencia sexual, 37 casos se presentaron en la comuna 3, 154 en la comuna 13 y 39 en la zona rural.

2.1.2 Comunas 3 y 13 de la ciudad de Cali

En la investigación participaron, tres instituciones educativas de la zona urbana, una perteneciente a la comuna 3 ubicada en la zona centro de la ciudad y dos instituciones educativas pertenecientes a la comuna 13, ubicada en la zona oriente de la ciudad.

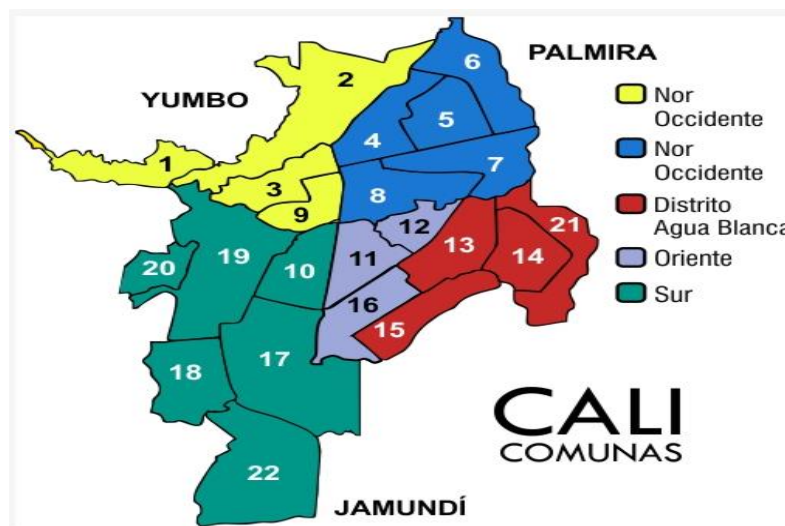


Imagen 3. Comunas de Cali

Fuente: Santiago de Cali. La sucursal del Cielo, 2022.

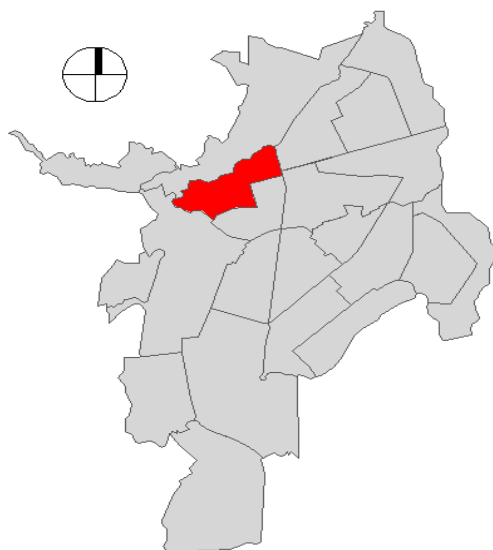


Imagen 4. Ubicación de la comuna 3, zona centro

Fuente: Wikipedia, 2022.

La institución educativa Santa Librada (IEO) tiene siete sedes, la principal se encuentra ubicada en el barrio San Bosco. La IEO está ubicada en la comuna 3, compuesta por una población de 44.088 habitantes distribuidas en quince barrios de estratificación social tres⁴. El 49.7% (21.907) de la población corresponde a hombres y el 50.3% (22.181) a mujeres (Escobar y Perilla, 2021). La pertenencia étnica de la comuna 3 se encuentra agrupada de la siguiente

⁴ De acuerdo con el Departamento de Planeación Nacional (DPN, 2018), el estrato 3 corresponde al sector medio bajo.

manera: el 14.4% se auto reconoce como afrodescendiente y el 0.8% como indígena (Alonso, Arcos, et.al., 2007).

En cuanto al tema de la educación en la comuna 3, durante el 2005 asistían al colegio 10.841 estudiantes, de los cuales, el 4.4% eran de nivel preescolar; el 32.5% de primaria y el 63.1% de bachillerato; el 2.1% de los estudiantes matriculados corresponden al total de estudiantes de educación pública. El 37.1% del total de la población de la comuna tiene un nivel educativo de bachillerato, seguido del 29.7% de personas con básica primaria (Alonso, Arcos, et.al., 2007).

La población encuestada en el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN⁵) el 0.8% de la población de la comuna 3, en comparación con la totalidad de la ciudad, pertenece al SISBEN, donde el 46.5% corresponde al nivel 1 y el 30.3% al nivel 3 (Alonso, Arcos, et.al., 2007). La vinculación laboral de la comuna 3 se encuentra distribuida de la siguiente manera: el 40% pertenece al sector servicios y el 35.7% al sector comercio. Cabe señalar que el 21.8% de los ingresos laborales de la comuna corresponden a trabajos informales, ubicándose como la segunda comuna de la ciudad con mayor tasa de vinculación laboral informal en la ciudad (Alonso, Arcos, et.al., 2007).

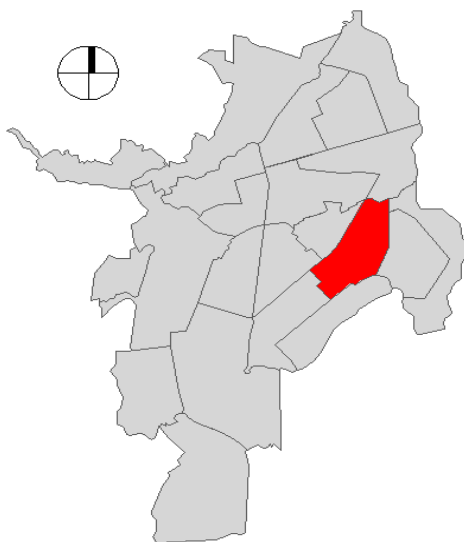


Imagen 5. Ubicación de la comuna 13, zona oriente

Fuente: Wikipedia, 2022.

⁵ El SISBEN es el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales, es una entidad del departamento de planeación que caracteriza a la población de acuerdo a las condiciones de vida e ingresos para acceder a beneficios sociales y económicos por parte del Estado (SISBEN, 2022)

En la zona oriente, participaron dos instituciones educativas oficiales ubicadas en la comuna 13, la institución educativa Humberto Jordán Mazuera y la Institución Educativa Santa Rosa. La primera de ellas cuenta con cuatro sedes, estando la sede principal en el barrio Ricardo Balcázar; la segunda institución tiene dos sedes, la principal se encuentra ubicada en el barrio el Poblado II.

La comuna 13 pertenece al distrito de Aguablanca⁶ ubicada al sur oriente de la ciudad de Cali, está conformada por una población de 144.244 personas distribuida en veinte barrios de estratificación social 2 (DAP, 2021). El 47.8% (81.082) de la población son hombres y el 52.2% (88.567) son mujeres (Alonso, Arcos, et.al., 2007).

En el 2005 se registraron 29.850 estudiantes matriculados en instituciones educativas, el 67.3% se encontraba cursando básica primaria y el 58.4% en básica secundaria. El 39.7% de la población en total de la comuna tiene un nivel de escolaridad de básica secundaria, seguido del 37.1% con básica primaria (Alonso, Arcos, et.al., 2007).

Esta comuna presenta la mayor concentración de población de la ciudad registrada en el SISBEN, puesto que representa el 12.7% de la población total. El 56.5% de la comuna pertenece al nivel 2, seguido del 31.7% correspondiente al nivel 1 y el 11.8% al nivel 3 (Alonso, Arcos, et.al., 2007). El 5% de los ingresos económicos de la ciudad se encuentran ubicados en la comuna 13, del cual 97.3% pertenece al sector servicios. El 1.8% de los ingresos de la comuna corresponde a puestos móviles y el 48.3% a viviendas con actividad económica formal, el 49.9% restantes se dedican a la actividad informal, generando que sea una de las comunas con mayor nivel de informalidad en la vinculación laboral (Alonso, Arcos, et.al., 2007).

2.1.3 Zonas rurales del municipio de Santiago de Cali y Jamundí

En la zona rural de la ciudad de Santiago de Cali se encuentra la institución educativa oficial de Montebello que participó en la investigación, está ubicada en el corregimiento homónimo y cuenta con tres sedes.

⁶ Asentamiento residencial donde se concentran las comunas con mayor empobrecimiento de la ciudad y migración social (Giraldo y Cruz, 1999).



Imagen 6. Ubicación del corregimiento de Montebello

Fuente: Wikipedia, 2022.

Del total de la población de Santiago de Cali, 18.249 pertenecen al corregimiento de Montebello, ubicado en la zona norte de la ciudad (Gobernación del Valle del Cauca, 2018). El 44.5% de la población se encuentra en un rango de edad entre 25 y 59 años, seguido del 22% con adolescentes y jóvenes de edades entre 15 y 24 años, un 20.7% de niños en edades entre 0 y 14 años y un 12.8% de población adulta mayor de 60 años (Plan de Desarrollo de Montebello, Alcaldía Municipal de Cali, 2015).

En el corregimiento de Montebello el 22% de la población se auto reconoció como indígena, seguido del 7.3% como afrodescendiente, el 26.2% como mulata, el 23.2% como blanca, el 18.3% como mestiza y el 3% no sabe o no responde (Plan de Desarrollo de Montebello, Alcaldía Municipal de Cali, 2015).

En cuanto a la educación la básica primaria (33.1%) y la educación media (26.6%) son los niveles educativos que tienen mayor proporción de población vinculada; solo el 3.1% de la población total del corregimiento es analfabeta. El 74.11% de la población de estudiantes de las instituciones públicas de los corregimientos pertenece al nivel ¹⁷ de estrato socioeconómico. El 10.2% de estudiantes pertenece a un grupo étnico, el 9.6% se reconoce afrodescendiente y el 0.6% como indígena (Plan de desarrollo de Montebello, Alcaldía Municipal de Cali, 2015).

Frente a la situación laboral de la comunidad, el 87.7% de la población contaba con capacidad para trabajar, de la cual el 43.4% se encontraba activa laboralmente y el 20.8% se

⁷ De acuerdo con el Departamento de Planeación Nacional (DANE, 2018), el estrato 1 corresponde a bajo-bajo, y 2-bajo. Ambos números son usados para describir a la población con los más bajos ingresos económicos.

encontraba en búsqueda de trabajo. El 51.2% de la población manifestó que percibió que los ingresos no alcanzaban para cubrir los gastos básicos; el 46.3% mencionó percibir que los ingresos se ajustaban a los gastos básicos y sólo el 2.4% percibió que los ingresos cubrieron más de los gastos básicos (Plan de desarrollo de Montebello, Alcaldía Municipal de Cali, 2015).

Por otra parte, en relación con los índices de pobreza, el 46.3% de la población en Montebello pertenece al régimen subsidiado del SISBEN; el 17.7% cotiza en salud; el 26.6% es beneficiaria de cotizantes y el 9.8% no tiene afiliación a la salud (Plan de desarrollo de Montebello, Alcaldía Municipal de Cali, 2015).

El municipio de Jamundí tiene zona rural, el cual está compuesto por 19 corregimientos y la zona urbana; el 77.8% de la población se encuentra ubicada en la zona urbana (Alcaldía de Jamundí, 2020). En la investigación participó la IEO Alfonso López Pumarejo con cinco sedes; en la zona rural del corregimiento de potrerito se ubica la sede principal.

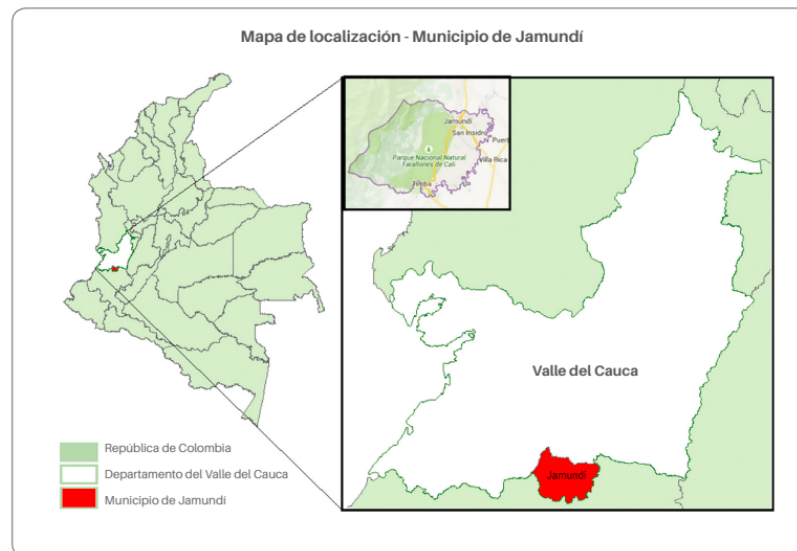


Imagen 7. Ubicación del municipio de Jamundí

Fuente: CIAT (2015).

La población de Jamundí tiene 167.147 habitantes, la mayor población se concentra entre las edades de 20 y 39 años con un 32.7%, seguido del 27.8% con población entre 0 y 19 años de edad y 12.7% de habitantes mayores de 60 años (Alcaldía de Jamundí, 2020). El Valle del Cauca tiene pluralidad étnica racial con comunidades negras, afrodescendientes, palenqueras, raizales, gitanos, mulatas, cabildos y resguardos indígenas. Jamundí concentra el 6% de la diversidad étnica de la ciudad. El 59.44% de la población es mulata, negra, afrodescendiente y afrocolombiana y el 0.81% es población indígena.

Según el índice de pobreza multidimensional calculado por el DANE en 2018, el 14.9% de la población vive en condición de pobreza, este porcentaje varía en relación con la zona en que se ubique la población. En la zona urbana el 11.3% de las personas presenta situación de pobreza en comparación con la zona rural que presenta un 28.8%. El porcentaje de trabajo informal se encontró en un 78.5%, seguido del bajo nivel educativo con un 38.6% y 24.6% de personas que se encuentran en situación de dependencia económica de algún familiar (Alcaldía de Jamundí, 2020).

El 61.8% de la población rural de Jamundí presenta bajo logro educativo en comparación con la zona urbana que tiene un 32.6% de población en esa situación. El municipio tiene una cobertura de escolaridad⁸ que supera el 100% debido a las y los estudiantes de extraedad que se matriculan. El nivel escolar que mayor matrículas presenta es secundaria con 131.67% de estudiantes, seguido de primaria con 109.7% de la población de estudiantes y, finalmente, media básica con un 105.46% de estudiantes, “lo cual evidencia la presencia de niños con extraedad para los cursos en los que están matriculados” (Alcaldía municipal de Jamundí, 2020, p.52).

En relación con la seguridad, el 27% de la población se siente insegura en Jamundí, el 20% manifestó sentir inseguridad en el barrio. En el año 2019 se registraron 74 homicidios, dando un promedio de dos por semana. En cuanto a la violencia sexual, en 2018 el 53.5% de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y el 82.7% de mujeres y niñas la sufrieron.

El departamento del Valle ha sido impactado por el conflicto armado y las problemáticas psicosociales que se generan. Los Reportes del Registro Único de Víctimas de la Alcaldía de Jamundí (2020) señalan que Jamundí presenta 13.972 víctimas de las cuales 13.558 son del conflicto armado, de las que se establece que 12.228 son víctimas que requieren atención y 1,130 fueron víctimas de desaparición forzada, homicidio y fallecimiento.

2.1.4 Información sociodemográfica de docentes de las Instituciones Educativas Oficiales

El magisterio en la ciudad de Cali está conformado aproximadamente por 6744 docentes, de esta población, el 65.12% (4392) corresponden a mujeres y el 34.88% (2352) son hombres. Por su parte, el 93.97% (6337) se desempeñan como docentes y sólo 6.03% (407) son directivos docentes, de las cuales pese a que en su mayoría la docencia es desempeñada por mujeres como se observa en las anteriores cifras, sólo el 5.10% (224) de todas las mujeres, son directivas

⁸ Cobertura de escolaridad es la cantidad o porcentaje de la totalidad de estudiantes matriculados en el sistema educativo (MEN, 2022)

docentes en comparación con el 7.78% (183) del total de los hombres, lo que evidencia una desigualdad en la profesión para las mujeres para desempeñar roles directivos (Sáenz y Garzón, 2022).

Frente al tipo de vinculación laboral que manejan las y los docentes, el 83.8% se encuentra con nombramiento en propiedad, lo que garantiza una estabilidad laboral. Por su parte, el 11.98% de docentes tienen un contrato provisional o temporal y el 3.31% se encuentran en periodo de prueba. Es preciso decir, que, aunque la mayoría de las y los docentes goza de una estabilidad laboral, los salarios son desiguales en comparación con otros profesionales en relación con los años de experiencia y formación académica (Sáenz y Garzón, 2022).

Los niveles académicos en los que están asignados las y los docentes son los siguientes: el 52.86% hace parte de bachillerato (básica secundaria y media vocacional), el 34.83% se desempeña en primaria, el 5.87% en preescolar y el 6.44% son directivas docentes quienes se encuentran sin asignación alguna de grado escolar. Frente a la proporción en relación con el género, se evidencia que las maestras se encuentran divididas proporcionalmente entre bachillerato (43.92%) y primaria (41.55%), sin embargo, en preescolar se encuentra que el 98.48% son mujeres, dato que nos permite observar cómo la profesión docente sigue siendo feminizada. Del otro lado, la mayor parte de docentes hombres están concentrados en bachillerato (73.98%), seguido de primaria ¿secundaria? (17.86%) y finalmente con un porcentaje mínimo en pre escolar (1,52%) (Sáenz y Garzón, 2022).

En cuanto a la edad, se encontró que la mayoría de las y los docentes (80%) se encuentra entre 41 y 65 años de edad, siendo el 18,73% correspondiente a los 51 y 55 años de edad, solo el 19,88% se ubicó entre los 22 y 40 años. Finalmente, frente a la pertenencia étnica, se evidenció que el 93,22% se auto reconoce como mestizo/a; el 6.61% como afrodescendiente y el 0.16% como indígena (Sáenz y Garzón, 2022).

2.2 Contexto histórico de la educación en Colombia y el rol de la mujer

El impacto de la colonización y la conformación de los Estados nación dejó en Colombia un sistema educativo desigual y sexista, es gracias a las luchas políticas de las mujeres que se han podido visibilizar sus necesidades y acceder a la garantía de sus derechos educativos y políticos.

A continuación, contextualizaré de manera breve la desigualdad social en América Latina a partir de la conformación de los Estados Nación, desde donde se inscribe la escuela como dispositivo estratégico de formación en el sistema capitalista, que desde la colonia excluye a la población indígena y a las mujeres de los procesos formativos.

También expondré algunos acuerdos en la colonia que dan cuenta de los contenidos diferenciales en la educación para las mujeres. Seguido, enunciaré algunas reformas educativas que evidencian las voluntades del Estado para incluir las necesidades educativas de la población subalterna en respuesta a sus luchas y demandas. Finalmente, abordaré el proceso desigual que han tenido las mujeres para la garantía de sus derechos en el contexto educativo y político.

2.2.1 Desigualdad social en América Latina y Colombia

A partir de la conformación de los Estados Nación se legitiman y perpetúan diferentes formas de opresión que abrirán las brechas de desigualdad social hacia poblaciones subalternas como lo son: mujeres, niños, niñas, adolescentes y jóvenes, indígenas, afrodescendientes y campesinos/as, bajo la justificación de un proceso civilizatorio, en la que se articularían procesos económicos, políticos, sociales, y culturales que materializarán la jerarquización desigual (Vargas, 2019).

La “colonialidad del poder y clasificación social”, expuesta por Quijano (2015), surge como una teoría contemporánea que estudia las relaciones sociales y se centra en los procesos implícitos en la imposición de una clasificación racial y étnica en el mundo. Esto ocurre de manera diferencial en América Latina a partir de la idea de modernidad como sinónimo de desarrollo exclusivo en el ámbito económico. Sin embargo, este proceso contribuyó con la consolidación de la desigualdad social, debido a que promovió la categorización de grupos subalternados.

A su vez, este proceso de segregación social fue el pilar en la colonización y luego en el surgimiento del sistema capitalista. Cabe señalar, que en esta teoría se realiza una diferenciación respecto al término “colonialismo” y “colonialidad”, el primero se refiere a la relación política y económica, donde la soberanía de un pueblo se ubica en el poder de otro pueblo o nación, convirtiéndose así en un imperio. El segundo término: “colonialidad”, hace referencia a las dinámicas explícitas en las relaciones de poder, producto del colonialismo

moderno, que evidencia cómo el conocimiento, el sexo, la naturaleza, el trabajo, la autoridad y las subjetividades mediante el sistema capitalista, son categorizados (Quijano, 2015).

Es así como la distribución del poder soporta el entramado de relaciones de “explotación/ dominación/conflicto” y genera desigualdades que son evidenciadas a través de las categorías mencionadas previamente. La apuesta, desde esta teoría, se enfoca en comprender cómo el colonialismo instauró una división étnica/racial que generó una relación de subalternidad entre las clases sociales. Es decir, la colonización tuvo un impacto en los sistemas económicos, sociales, políticos y culturales que generó la desigualdad social en América Latina. Esta perspectiva, se remite a los procesos de lucha por el control de los ámbitos básicos de la existencia social, lo que dio como resultado una distribución del poder desigual caracterizado por la explotación y la dominación entre grupos poblacionales de una sociedad en un momento histórico específico (Quijano, 2015).

La clasificación social se basó en principio sobre las identidades “raciales”, debido a que dividió la sociedad entre los grupos dominantes/superiores: “europeos” y los dominados/inferiores: “no europeos”. Se usaron las diferencias fenotípicas como el “color” de la piel y la textura del cabello. Después, en el siglo XIX y XX, se tuvieron en cuenta rasgos como la forma de la cara y de la nariz, con énfasis en el tamaño. Así, el “color” de la piel se definió como la marca “racial” diferencial de mayor relevancia, debido a que era la más visible en la clasificación social, donde quienes fueron dominadores/superiores eran considerados como la “raza blanca” y los dominados/inferiores como “razas de color”; la degradación del color se asumió en una escala entre lo superior y lo inferior (Quijano, 2015).

En línea a la clasificación “racial”, se encuentra la colonialidad en las relaciones entre hombres y mujeres, inscrita en las normas e ideales asociados a la sexualidad y a la división de los géneros como producto de unas formas de organización familiar de los “europeos/superiores”. Vinculadas de manera directa con la clasificación racial, pues la libertad sexual de los hombres y la fidelidad exigida a las mujeres es en el mundo eurocentrado, lo que deviene el “libre” acceso sexual de los varones europeos “blancos” a las mujeres “negras” e “indígenas”. En Europa la contrapartida al patrón de la familia burguesa fue la prostitución de las mujeres. En respuesta a la desintegración de las unidades de parentesco padres-hijos en las “razas” no- “blancas”, fueron la unidad familiar, las cuales eran apropiables y distribuibles como mercancías y como animales (Quijano, 2015).

Desde esta perspectiva es posible hacer énfasis en la manera de cómo los distintos sistemas/ámbitos, en este caso el educativo, se encuentran involucrados en las relaciones de poder desde un origen de la “colonialidad”, clave en el análisis del surgimiento y la reproducción de las desigualdades sociales. Hacer énfasis desde el devenir histórico en la configuración de las sociedades humanas, permite revisar la categoría de clases sociales, género y raza-etnia, invención que responde al eurocentrismo y propicia la continuación de la colonialidad del conocimiento, los recursos humanos, naturales y las subjetividades a través de relaciones de dominación y subordinación en diferentes contextos sociales.

2.2.2 Sistema educativo como dispositivo estatal

El sistema educativo a partir de la conformación de los Estados Nación ha sido un dispositivo estatal para la consolidación del proyecto nación en los diferentes estados y para la reproducción del sistema económico capitalista. La participación de diferentes poblaciones subalternas, en especial de comunidades étnicamente diferenciadas, afrodescendientes y de mujeres en el sistema educativo ha sido un proceso de luchas políticas para que el modelo educativo hegemónico responda a las demandas de dichas poblaciones con el fin de diseñar un sistema educativo que reconozca las necesidades de la población, visibilice su memoria histórica y cree estrategias educativas que permitan la reducción de la desigualdad social en el acceso y permanencia en el sistema (Vargas, 2019).

El ejercicio de dominación en la educación hacía las poblaciones subalternas, data del siglo XIX desde el año 1810 donde surge la conformación del Estado Nación en el territorio colombiano hasta la actualidad. Un ejemplo, es que durante la época de colonización los criollos solo podían acceder a contenidos curriculares fundamentados en la religión con el fin de perpetuar la sumisión bajo un adoctrinamiento religioso. Luego de la finalización del período colonial, los criollos en consenso con diferentes grupos sociales de la clase dirigente establecieron un proceso civilizatorio, donde conservaron de la época colonial la religión y la ciencia. Sin embargo, el sistema educativo sería la principal herramienta para formar bajo los intereses del Estado a la población (Gutiérrez, 2014).

A partir de lo anterior, el Estado empezó a mostrar voluntad para establecer una educación que promoviera la igualdad y la equidad. Sin embargo, el interés por formar de manera masiva a los ciudadanos respondía a objetivos económicos que sólo beneficiaban a las élites. Los procesos de educación estaban centralizados en instituciones religiosas y del Estado,

lo que generaba que el acceso a la educación y los contenidos curriculares respondieran también a intereses dogmáticos. Razón por la cual, el acceso a la educación fue diferencial y privilegiado para hombres blancos, con propiedades y mayores de edad, lo que generaba que las poblaciones minoritarias como indígenas, mujeres, niños, niñas y adolescentes, afrodescendientes y campesinos tuviesen contenidos curriculares que perpetuaron la condición de sumisión y en algunos casos tuviesen negado el acceso a la educación (Gutiérrez, 2014).

Durante el periodo de independencia hasta la fecha, se dieron un conjunto de reformas en la educación que evidencian las luchas y tensiones en el sistema económico y político que incide en los avances y retrocesos en el sistema educativo y las transformaciones que se han agenciado para cubrir las necesidades de toda la población. Esto se puede observar a través de los siguientes periodos: primero- independencia- desde los años 1819 hasta 1902; segundo, 1903 y todo el siglo XX hasta 1990; y tercero, 1991 hasta la actualidad (Medina y Silva, 2016).

2.2.3 Principales reformas educativas

En el siglo XIX

Según García (2007), después del proceso de independencia, en la Constitución de Cúcuta de 1821 y el Congreso de Angosturas de 1819, se erradicaron privilegios a poblaciones élite y se transformaron costumbres coloniales, lo que generó una apertura a la igualdad de derechos y deberes para la población sin diferencia de raza y clase. Lo anterior se vio representado a partir de una educación que tenía como objetivo ser gratuita y con cobertura para toda la ciudadanía, esto representó retos en el sistema educativo entre los años 1820 y 1850 (Gutiérrez, 2014).

Sin embargo, aunque había intereses en construir una educación más equitativa, al finalizar el proceso de independencia, en 1819 quienes lideraron la liberación, movilizaron la primera reforma con dos objetivos específicos: el primero, formar profesionalmente a la población élite para la dirección del país; y segundo, instruir con la básica primaria al resto de población con el fin de mejorar los índices de alfabetización. En este sentido, durante la década de 1810 y 1819, la educación continuó centrada en las élites, lo que generaba que la formación fuese un privilegio de clase, raza y género (Medina y Silva, 2016).

Por su parte, las reformas de Santander en el periodo de 1819 - 1841, tuvieron como objetivo principal posicionar al Estado como director de la moral y la verdad en la nación; y a

la iglesia, como eje fundamental en la regulación de los contenidos formativos (Medina y Silva, 2016). Promover la educación para todas las personas tenía como meta acelerar el proceso civilizatorio de la población a través de la formación en ciudadanía, lo que reforzaría la relación con el Estado nación. Algunos acuerdos que evidencian las voluntades del Estado para la formación de la población subalterna en el periodo de la Gran Colombia entre los años 1819 y 1830 fueron:

Primero, la Ley 8 de agosto de 1821, que expidió la directriz pública para que niños entre ocho y doce años asistieran a la escuela y tuvieran formación sobre los derechos y deberes del hombre. Segundo, la Ley 6 del mismo año, decretaría la apertura de escuelas para niñas en conventos de monjas; tercero, en espacios de 100 habitantes las escuelas debían ser mantenidas con gastos locales y si los objetivos de guerra lo permitían las inversiones en la educación serían con fondos nacionales. Cuarto, el 11 de marzo de 1822, se expidieron becas para la población indígena (Gutiérrez, 2014).

Sin embargo, aunque las voluntades por parte del Estado para la formación del país y de las poblaciones subalternas aparentemente continuaban, la cobertura de estas últimas no fue significativa por varios motivos. Por un lado, la inversión en la educación dependía de la estrategia política y económica del Estado, lo que dificultó que se pudieran garantizar los objetivos de educación gratuita para toda la población. Por otro, el proceso de educación de manera general se detuvo a partir de la finalización de la Gran Colombia, debido a los conflictos políticos que enfrentó la época. Adicional, Simón Bolívar, dio la directriz de aumentar la presencia de la iglesia en los procesos formativos (Gutiérrez, 2014, p. 130).

En las décadas de 1848 y 1853, se dio la libertad de enseñanza a través de la Ley 1850 liderada por el gobierno liberal de José Hilario López, donde tenían como fin posicionar a la República como un Estado democrático, razón por la que se dio apertura de diferentes establecimientos educativos y se generó que la educación fuese una empresa con libertad de competencia (Medina y Silva, 2016).

En la reforma instruccionalista entre los años 1868 y 1886, el Estado tendría como objetivo la formación en básica primaria de manera gratuita, laica y obligatoria para toda la población con el fin de mejorar en específico, los índices de alfabetización de niños y niñas entre los cinco y quince años de edad de las zonas rurales y urbanas. Además, tenía como meta

la profesionalización de la labor docente y la organización de la educación normalista (Medina y Silva, 2016).

Luego de la disolución de la Gran Colombia, se conformó la Nueva Granada y a partir de 1832, se presentó un retroceso en los intereses de formación, donde se expidió la Constitución que sólo consideraba ciudadano granadino a quienes cumplieran las siguientes características: estar casado o ser mayor de veintiún años; saber leer y escribir; no depender de otras personas en el rol de jornalero o empleado doméstico (Torrejano, 2012 en Gutiérrez, 2014).

A partir de lo anterior, se puede decir que, aunque en apariencia no se evidenciara segregación por género para la obtención de la ciudadanía en la constitución de la Nueva Granada en 1832, se puede observar que desde la Gran Colombia las mujeres no estaban incluidas en los procesos formativos de manera equitativa porque no había interés en que estas accedieran a la ciudadanía. Esto se puede evidenciar a través del lenguaje utilizado en la Ley 8, en la que solo eran incluidos niños en la educación y donde se aprendían los derechos y deberes del hombre.

Se puede observar que la Ley 6 de 1821, aunque menciona la apertura de escuelas para niñas en conventos, los planes curriculares preservaban la formación de mujeres al servicio de los hombres, donde los conocimientos que se enseñaban eran sobre religión, lecto-escritura, algunos contenidos básicos de geografía e historia, costura y economía familiar, conocimientos esenciales para perpetuar el rol doméstico de las mujeres. En conclusión, si bien Colombia se había independizado de España y se había adherido a los derechos proclamados en la Revolución Francesa en los que se reconocía la igualdad, esto solo continuaba para los hombres propietarios y alfabetas. En Colombia, hasta 1843 se especificó que los ciudadanos granadinos serían solo hombres, lineamiento que rigió hasta mediados del siglo XX excluyendo de esta manera a las mujeres en procesos formativos equitativos y en derechos políticos (Vélez, 2007).

La lucha de las mujeres por el derecho a la educación y la ciudadanía es cercana a la conformación de la Gran Colombia y estuvo permeada por la guerra bipartidista entre conservadores y liberales a principios del siglo XX, la cual se fundamentaba en creencias religiosas. Los conservadores junto con la iglesia se negaban acceder a los derechos civiles y la educación mixta, aunque se mostraban más accesibles a favorecer el derecho al sufragio. Por su parte, los liberales estaban de acuerdo con garantizar el derecho a la educación, sin embargo,

frente al derecho al voto se encontraban resistencias, debido a que temían perder el poder si se permitía que las mujeres pudieran votar, cuestionaban la capacidad de toma de decisiones autónomas por parte de la mujer en las urnas, aludiendo a que las podían influenciar sus esposos, hijos y padres conservadores (Vélez, 2007).

La lucha de las mujeres por el derecho a la educación, el manejo de los bienes y el derecho al voto fue agenciada por el movimiento emancipatorio de mujeres en 1930. La exclusión política de las mujeres fue un punto fundamental para la lucha del movimiento sufragista durante los años 1930 y 1954. En 1930 antes de la victoria del partido liberal, bajo la presidencia de Enrique Olaya Herrera, en el Congreso Internacional Femenino, se aprobó la Ley 28 que le permitía a la mujer de manera autónoma adquirir préstamos, comparecer ante la justicia y disponer de sus bienes. Aunque, en la agenda estaba la solicitud del derecho al voto, éste no fue aprobado. Sin embargo, un año después, en 1933, se aprobó el derecho a la educación a través del bachillerato clásico y el acceso a la universidad por parte de las mujeres (Vélez, 2007).

Finalmente, en abril de 1948 con la conformación de la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Liga de Acción Feminista Colombiana envió una carta denunciando la violación de los derechos civiles y políticos a las mujeres. Solo hasta agosto de 1954, se aprobó a través del Acto Legislativo sobre la Ciudadanía de las Mujeres el derecho al voto. En el plebiscito de 1957 a través de la participación de las mujeres, se oficializó la ciudadanía de las mismas (Vélez, 2007).

En el siglo XX

Las reformas educativas del siglo XX estuvieron impactadas por la guerra de los mil días, la separación del canal de Panamá, la participación de la iglesia en la educación y la guerra bipartidista entre los conservadores y liberales. Los primeros ejercieron el poder a través del gobierno nacional hasta 1930, solo en 1946 con la presencia de los liberales en el gobierno surge una diversidad política en Colombia (Medina y Silva, 2016). Las principales reformas que se dieron en dicho siglo fueron: instrucción pública entre 1903 y 1930, a partir de la Ley 39 de 1930 se decretaron apoyos económicos, jurídicos y operativos para que la iglesia pudiese asumir totalmente la formación de la población. A partir de dicho soporte, la iglesia, el partido conservador y el clero movilizaron una educación fundamentada en los principios católicos y cristianos. Entre 1930 y 1957, las reformas que se dieron fueron enfocadas a la moralización

de la población, el desarrollo económico y el orden social bajo el liderazgo del partido liberal que promovió una educación orientada a aperturar otros partidos políticos contrahegemónicos y la recatolización (Medina y Silva, 2016).

Otras reformas que se dieron durante los años 1957 y 1990 estuvieron orientadas a promover una planeación docente que facilitara la articulación educativa con los objetivos de desarrollo, a los planes globales de estudio, a la medición de la eficiencia y a la cobertura de la educación. Razón por la cual, en 1975, surge la educación indígena, rural y el programa nueva escuela basado en los planes de la Unesco (Medina y Silva, 2016).

Las reformas en la segunda mitad del siglo XX se realizaron porque la educación es utilizada como un instrumento de formación para que la población se articule de forma efectiva al sistema de producción capitalista, y los países con sistemas empobrecidos puedan ser legitimados frente a países enriquecidos. Razón por la que Colombia tuvo la necesidad de incrementar rápidamente los índices de alfabetización a bajos costos, lo que generó el inicio de procesos de formación a través de la radio en 1947 y luego, en 1976, la primera educación a distancia en la Universidad Santo Tomás (Medina y Silva, 2016).

Durante la década de los treinta en el siglo XX, Colombia se encuentra en la álgida lucha entre conservadores y liberales, siendo los primeros, quienes agenciaron debates políticos para defender tradiciones religiosas y sociales en contraste con los liberales, quienes se caracterizaban por tener ideas más progresistas que los conservadores y por apoyar los derechos los trabajadores en aras de garantizar la equidad. Por su parte, la iglesia, la cual era una institución que incidía en las decisiones políticas, movilizaba imaginarios y estereotipos raciales y de género que perpetuaban la condición de sumisión de las mujeres tanto en la esfera pública como privada (Figueroa, 2013).

En los años 1930 y 1943 surge la articulación del grupo social de feministas para la lucha y la planeación de las líneas de acción por la obtención de sus derechos y participación política, los primeros temas que estuvieron en las agendas fueron: el derecho a la administración de los bienes privados, el acceso a la educación secundaria, la independencia económica dentro del matrimonio y el libre acceso a cargos públicos (Figueroa, 2013).

Las luchas agenciadas por las feministas se realizaron principalmente a través de medios de comunicación como: prensa y radio, donde se generaban discursos que tenían como objetivo sensibilizar y persuadir a la población sobre la importancia de erradicar prácticas de

discriminación hacia las mujeres. Los cuales fueron mal recibidos por parte de la iglesia, la clase política y la prensa (Figueroa, 2013).

Las feministas movilizaron luchas para que se expidiera la Ley 1874 de 1933 y la Ley 227 de 1934 en la que se les permitía el acceso a la educación bachiller y normalista, sin embargo, aunque se les concedió el acceso a procesos de formación, los contenidos académicos fueron diferenciales para las mujeres. A partir del decreto 785 de 1941, se instauró un programa bachiller para mujeres conformado por materias como: economía doméstica, costura, formación moral y diseño de interiores, lo cual generó tensiones, debates y luchas por parte de las feministas para lograr una igualdad curricular (Figueroa, 2013).

Durante más de una década desde 1930 hasta 1954 aproximadamente, las mujeres agenciaron luchas hasta que lograron modificar los programas de estudio para ellas en secundaria, dado que en el año 1938 ingresaron al sistema educativo de primaria y bachillerato 14.000 mujeres en el país, sin embargo, sólo 104 obtuvieron el grado de bachiller, lo que evidenció que el 92% de la población de mujeres había recibido el proceso de formación incompleto o diferencial. Lo anterior, generó limitaciones para el ingreso a la universidad o para trabajos formales (Figueroa, 2013).

Luego de las luchas de las mujeres por el acceso a la universidad, se expide el decreto 227 en 1933, donde se permitía el ingreso de la mujer a los estudios superiores, sin embargo, sólo once años después, el país tenía 17 mujeres profesionales. Es decir, las limitaciones para que pudieran acceder libremente a la educación, garantizando la permanencia y calidad aún continuaban siendo un reto. Un ejemplo de dichas limitaciones, son la apertura de establecimientos educativos como colegios y universidades orientados a la formación de mujeres, los cuales tuvieron dentro de sus objetivos mejorar la relación con la iglesia, respetando las directrices del vaticano y continuando con los procesos formativos orientados a la preparación de la mujer para la vida doméstica en lugar de la profesional (Figueroa, 2013).

Las escuelas normalistas rurales fueron las únicas instituciones de la época que permitieron el ejercicio profesional de la docencia en las mujeres, pagándoles menor cantidad que a los docentes de las zonas urbanas, razón por la que la docencia se convirtió en la primera opción laboral para las mujeres diferentes a la costura o al convento (Figueroa, 2013).

A partir de la constitución de 1991

Las reformas educativas continuaron en el siglo XXI, y se agudizó con las transformaciones consignadas en la Constitución Política de 1991 con el gobierno de César Gaviria. La carta magna fue el resultado de luchas y debates con diferentes grupos políticos y sociales, la constitución fue un acuerdo de paz entre el Estado y grupos guerrilleros para la garantía de los derechos humanos a las diferentes poblaciones y grupos étnicos (Medina y Silva, 2016).

En la Constitución Política se consignaron los siguientes principios de la educación, principalmente algunos en los artículos 67, 68, 69 y 70, donde se brindaron lineamientos para el sistema educativo lo cual promovió las posteriores reformas:

1. La educación como derecho fundamental
2. La prevalencia de los derechos de los niños sobre el resto de la población
3. La corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia en la sociedad
4. La obligatoriedad de la educación básica hasta nueve grados
5. La autonomía de las universidades
6. El derecho a la libre personalidad
7. La educación bilingüe en las comunidades indígenas
8. La libertad de enseñanza, investigación y cátedra
9. La obligatoriedad de la enseñanza de la educación cívica y de la constitución
10. El fomento de la ciencia y la cultura. (Medina y Silva, 2016, p. 31)

2.3 Marco normativo de Colombia para la convivencia escolar

En este apartado se revisará de manera general la Ley 1620 de 2013 que trata sobre la creación del sistema nacional de convivencia escolar para la garantía de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de niños, niñas y jóvenes, así como el marco normativo en el que se rige: las convenciones internacionales, la Constitución Nacional de Colombia, la Ley 1098 referida al código de infancia y adolescencia, algunas sentencias de la corte constitucional que evidencian el restablecimiento de derechos en el contexto educativo.

2.3.1 Antecedentes normativos de la Ley 1620

La Ley 1620 se acoge principal y en específico a la convención internacional de los derechos de niños y niñas; a la declaración universal de los derechos humanos, la declaración universal

de los derechos de la mujer y a todo tratado internacional que tenga como fin garantizar los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

Respecto a la Constitución Política de Colombia, el artículo 44 señala los siguientes derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes en Colombia: “la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión” (Art. 44, 1991, p. 19). Además, se señala la corresponsabilidad que tiene la familia, sociedad y Estado para la garantía de derechos de niños, niñas y jóvenes NNJ junto con la prevalencia de derechos que tienen sobre los demás.

De los derechos de NNJ mencionados en la Constitución, el derecho a la educación tiene como fin procurar el acceso, la permanencia, calidad y dignidad de las y los estudiantes en el contexto educativo y de los cuales el Estado y los establecimientos educativos deben garantizar:

- Disponibilidad: sistema educativo que garantice la cantidad de docentes y la planta física para cubrir las necesidades del servicio escolar hasta noveno grado a nivel nacional.
- Accesibilidad: no discriminación, accesibilidad material y económica.
- Adaptabilidad: garantizar la permanencia y continuidad del educando en el proceso educativo.
- Aceptabilidad: relacionada con la calidad de la educación. El Estado tiene el deber de garantizar las normas mínimas de los establecimientos educativos y de mejorar las exigencias profesionales para el desempeño de la labor docente.

Libertad: ámbito de derecho civil y político que posee el derecho a la educación y sus relaciones con el ejercicio de libertades. (Ley 115 de 1994)

Respecto a las leyes que el congreso de la república de Colombia ha expedido para la garantía de derechos humanos, sexuales y reproductivos y que se articulan con el fin de la Ley 1620 son: Ley para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente (Ley 1146 de 2007); normas para la sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres (Ley 1257 de 2008); programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país (Ley 1404 de 2010); Ley para garantizar el ejercicio pleno del Derecho a la Salud Mental a la población colombiana, priorizando a los niños, las niñas y adolescentes, mediante la promoción de la salud y la prevención del trastorno mental, la Atención Integral e

Integrada en Salud Mental en el ámbito del Sistema General de Seguridad Social en Salud (Ley 1616 de 2013); Ley que garantiza la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación (Ley 1482 de 2011) y Ley 1098 de 2006 que corresponde al Código de infancia y adolescencia.

Finalmente, para intereses de la investigación se ampliará de manera breve algunos de los principios considerados necesarios de la última ley mencionada: la Ley 1098 de 2006 (Código de infancia y adolescencia), establece normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, para la garantía y el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección son obligación de la familia, la sociedad y el Estado. Esta expide tres principios fundamentales orientados a la protección y garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Respecto a la protección integral, señalada en el artículo 7, señala:

Se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes el reconocimiento de sujetos como derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior. (Ley 1098, 2006, p.2)

Respecto al artículo 8, sobre el interés superior de los niños, niñas y adolescentes, señala:

Se entiende por interés superior del niño, niña y adolescente, el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes. (Ley 1098, 2006, p.2)

Referente a la prevalencia de los derechos, estipulada en el artículo 9, señala:

Es todo acto, decisión o medida administrativa, judicial o de cualquier naturaleza que deba adoptarse en relación con los niños, las niñas y adolescentes, prevalecerán los derechos de estos, en especial si existe conflicto entre sus derechos fundamentales con los de cualquier otra persona. (Ley 1098, 2006, p.2)

A continuación, se abordará brevemente el contexto normativo que orienta a los Establecimientos Educativos (EE) en la garantía de los derechos humanos, sexuales y

reproductivos para la sana convivencia escolar; la prevención, atención y seguimiento de las situaciones que afectan el clima educativo.

2.3.2 Sentencias de la Corte Constitucional

Las sentencias de la Corte Constitucional en Colombia según el glosario de la Corte Constitucional (1991) son: "las providencias del juez que deciden sobre las pretensiones de la demanda, las excepciones de mérito, cualquiera que fuere la instancia en que se pronuncien, las que deciden el incidente de liquidación de perjuicios, y las que resuelven los recursos de casación y revisión. Con la sentencia se da la culminación del proceso, en la que el juzgador define los derechos y las obligaciones de las partes incurso en el proceso." En otras palabras, son aquellas peticiones que realizan personas naturales con el fin de solicitar un restablecimiento de un derecho vulnerado. A continuación, se expondrán tres sentencias que han incidido en el marco normativo para la garantía de derechos humanos, sexuales y reproductivos en Colombia:

En una institución educativa oficial el rector les niega el cupo a dos estudiantes por tener una orientación sexual diversa, frente a lo anterior, se da la discriminación y vulneración del derecho a la educación de estudiantes, razón por la que la Corte Constitucional expide la Sentencia 101 de 1998, donde ordena al establecimiento educativo la asignación de cupo de los estudiantes discriminados para el siguiente periodo escolar.

En otra institución, por omisión frente a situación de acoso escolar y sugerencia de retiro escolar a la estudiante víctima, la Corte Constitucional a través de la sentencia 905 de 2011 ordena al establecimiento educativo atender y prevenir el acoso escolar y exige al Ministerio de Educación Nacional (MEN) una política para abordar el acoso escolar.

El colegio Gimnasio Castillo Campestre ubicado en Bogotá, sancionó a estudiantes por tener manifestaciones de amor consideradas para la rectora, Amanda Azucena Castillo y la psicóloga Ibonne Andrea Cheque obscenas, a partir de esta situación las directivas y algunos docentes incurrieron en prácticas de hostigamiento y discriminación, excluyendo del sistema educativo al joven Sergio Urrego, lo que generó una afectación en la salud mental del estudiante que culminó en suicidio. Frente a lo ocurrido, la Corte Constitucional expidió la sentencia 478 de 2015 donde exige a los establecimientos educativos protección del derecho: a la dignidad, honra, buen nombre, intimidad, memoria e imagen del fallecido. Le exige un acto público de reparación a la ofensa en el colegio y ordena al Ministerio la revisión de manuales y la implementación de la Ley 1620 de 2013.

A partir de la Ley 1620 se crea el “Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar” (Ley 1620 de 2013). Antes de abordar la mencionada ley es importante señalar que en Colombia toda ley expedida para la garantía de derechos humanos debe responder jurídicamente a la normativa consignada en la Constitución Política Nacional de Colombia de 1991, dado que en el artículo 93 de la carta magna se menciona que “Los derechos y deberes consagrados en esta Carta, se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia” (, p.27).

2.3.3 Ley 1620 de 2013

Con el fin de mitigar las situaciones que afectan la convivencia escolar y la vulneración de derechos humanos sexuales y reproductivos, en Colombia surge desde el marco normativo la Ley 1620 del 2013 y el decreto reglamentario 1965 del 2016, donde se crea el “Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la convivencia escolar” (Ley 1620, 2013, s/p).

A partir de esta ley, se ordena a los establecimientos educativos, las familias, las entidades interinstitucionales de orden nacional y territorial y a la sociedad ajustarse a los lineamientos generales emanados por la ley que permitan la garantía de derechos humanos, sexuales y reproductivos y la mitigación de la violencia escolar (Ley 1620 de 2013).

El sistema nacional de convivencia escolar se encuentra organizado a nivel nacional; territorial (comité municipal y distrital) y escolar (comité de convivencia escolar de los establecimientos educativos). Estarán integrados por los diferentes representantes de las instituciones involucradas en el sistema. Es a través de la conformación del sistema nacional de convivencia escolar, que se promueven los principios de participación; corresponsabilidad; autonomía; diversidad e integralidad, los cuales reconocen a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y ubica a la comunidad educativa en el rol de formadores/as para el ejercicio de estos derechos.

Los principales objetivos de la ley son promover y fortalecer la convivencia escolar y formar en derechos humanos, sexuales y reproductivos. Para esto la norma brinda como herramientas al sistema nacional de convivencia:

- La conformación del sistema de información unificado de convivencia escolar (SIUCE)
- Ruta de atención integral para la convivencia escolar y los protocolos de atención.

El sistema de información unificado de convivencia escolar hace referencia a la base de datos en los que son reportadas las situaciones que se presentan en los establecimientos educativos, con el fin de identificar, registrar y realizar el seguimiento de los casos presentados, para luego, a partir de los indicadores, diseñar planes, estrategias y políticas que permitan mitigar e intervenir las situaciones reportadas.

Por otra parte, se estableció la ruta de atención integral para la convivencia escolar y los protocolos de atención, los cuales tienen como objetivos articular las entidades e instituciones que conforman el sistema nacional de convivencia escolar. Para esto, se establecen los 4 componentes que forman la ruta, los cuales son: promoción, prevención, atención y seguimiento.

Desde el componente de promoción se trabaja el desarrollo de competencias y el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos; se determina la calidad del clima escolar y se definen los criterios de convivencia. El componente de prevención aborda los procesos de formación para el desarrollo integral de los NN) orientados a la mitigación del impacto de variables económicas, sociales, culturales y familiares que puedan estar incidiendo en la aparición de comportamientos de riesgo.

A través del componente de atención, se implementan estrategias que permitan la remisión inmediata de NNA y familia a las instituciones y entidades según las competencias y responsabilidades de cada una, para que reciban la atención y valoración requerida para garantizar o restablecer los derechos humanos que estuviesen en riesgo o vulnerados. El componente de seguimiento genera el reporte oportuno de la información al SIUCE, del estado actual de cada uno de los casos atendidos.

Por último, con la implementación de la norma junto con el marco normativo que opera en Colombia, se realiza el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, se realiza la formación necesaria para el desarrollo de las competencias ciudadanas, que facilite relacionarse consigo mismo y con los demás, basándose en el respeto y favoreciendo el bienestar físico, mental y social. Con el fin de facilitar la toma de decisiones asertivas, informadas y autónomas con relación a la construcción del proyecto de vida y la transformación de las dinámicas sociales.

A partir del Decreto 1665 del 2013 por medio del cual se opera la Ley 1620, se puede observar que el Estado define como agresión escolar aquellas que tengan como objetivo impactar de forma negativa a cualquier actor social de la comunidad educativa, tipificando las agresiones en: física, verbal, gestual, relacional y electrónica. Por la misma línea, se observa

que define el acoso escolar (bullying); el ciberacoso escolar, la violencia sexual y la vulneración de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Capítulo III. Claves para reflexionar los imaginarios de género en la escuela

3.1 La escuela como institución social y los docentes como actores políticos en la producción o reproducción del status quo

“La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que
cambiarán el mundo”
Paulo Freire.

La escuela ha sido uno de los primeros espacios de socialización que cumple múltiples roles en la sociedad. En una sociedad capitalista democrática destaca su función tecnoeconómica, la cual adapta los procesos de formación a las necesidades de la economía y a las dinámicas de acumulación; la función socio política, en la que su objetivo es articular el orden social democrático y validarlo; y, por último, la función cultural ideológica que tiene como fin conservar la herencia cultural y protegerla fundamentada en valores (Redondo, 2000).

Resultan significativas en términos de las discusiones teóricas que se han movilizadas sobre las funciones de las escuelas para este análisis dos de ellas: la primera alude a la reproducción social de la estructura cultural, económica y social hegemónica. La segunda corresponde a un espacio de creación en el que, si bien, la escuela reproduce el *status quo*, también contribuye a visibilizar las relaciones de tensión y resistencia que tienen los diferentes actores sociales; esto permite la producción de acciones y teorías contra hegemónicas de la educación; y contribuye a la formación para el ejercicio de la ciudadanía, así como también ayuda a modelar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la primera función, la escuela surge como proyecto de la modernidad con el objetivo de reproducir un orden social articulado al sistema de producción capitalista, esto se evidencia en especial a partir de las siguientes tres ideas que ha tenido la escuela desde su nacimiento, según Díaz Barriga (2007).

Primero, el emblema de la revolución francesa que promovió la libertad, fraternidad e igualdad de los derechos, dando a la escuela la tarea de democratizar el conocimiento a partir de la gratuidad de la educación donde se promueve la paridad de oportunidades en el sistema social. Desde esta época se promovía la educación para todas las personas (Díaz Barriga, 2007). Sin embargo, el acceso fue para hombres blancos, adultos, con bienes materiales, lo que reflejó que la educación era un privilegio de género, edad, raza-etnia y clase que excluía a poblaciones

históricamente oprimidas como: las mujeres, niños, niñas, adolescentes y las comunidades afrodescendientes e indígenas.

Segundo, con la conformación de los Estados nación, el sistema de producción se verticalizó propiciando el surgimiento de clases sociales. De ahí surge la necesidad de promover el orden y el progreso de las poblaciones hacia un sistema capitalista, liderada por el poder burgués, donde la escuela jugó un papel fundamental para establecer una organización social legítima, “necesaria” y unificante en la sociedad, donde el orden fue el pilar de la reflexión de la educación en el siglo XVIII.

Tercero, la escuela promovió los objetivos del proyecto de la modernidad a través de los currículos oficiales y ocultos, los cuales contribuyeron a la interiorización de una ideología dominante que reproducía una forma de comprensión y actuación pasiva por parte del estudiantado dentro de la sociedad, preservando de esta manera la organización social que se quería establecer.

Bourdieu y Passeron (1996) afirmaron a través de la Teoría de la Reproducción Social, que la escuela contribuía a perpetuar el *status quo* establecido por el sistema económico capitalista que beneficia solo a las élites. Estos autores plantearon que la sociedad se encuentra organizada de manera jerárquica; lógica que se reproduce a través de las acciones pedagógicas establecidas en las escuelas.

La escuela es el reflejo de lo que sucede histórica, política, económica y socialmente en contextos específicos. En este sentido, la escuela también contribuye a la formación de estudiantes para los escenarios laborales a partir de la cualificación estipulada por el Estado. Esto se evidencia a partir de los currículos académicos basados en competencias, dado que introduce sistemas de evaluación que promueve estándares de competitividad, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje son validados a partir del alcance de altos niveles de desempeño, observados en las habilidades, actitudes y comportamientos de estudiantes, lo cual, les capacita para la inserción a contextos laborales. De esta forma, el objetivo de la educación de formar al ser humano con pensamiento crítico se desdibuja debido a que se prioriza una formación en el desarrollo de capacidades que permitan la articulación al sistema capital (Díaz Barriga, 2011).

La escuela es un escenario que promueve conocimientos dependiendo del contexto histórico social en el que se encuentre y dichos saberes son dinamizados tanto por currículos oficiales como por currículos ocultos. Estos hacen referencia a los aprendizajes, valores,

actitudes y habilidades que la comunidad educativa interioriza de manera implícita a través de las interacciones cotidianas que no forman parte del currículo oficial (Torres, 1991).

Si bien la escuela es un espacio de reproducción también es un espacio de convergencia de múltiples actores sociales, tales como estudiantes, familias, docentes, directivas docentes y actores interinstitucionales estatales, quienes tienen capacidad de agencia, es decir, la posibilidad que tiene una persona de movilizar acciones soportadas en la voluntad propia independiente de las coerciones directas, costumbres y tradiciones de su contexto social (Mahmood, 2008). En este sentido, las personas tienen también la capacidad de opinar, reflexionar o generar prácticas de resistencia a un sistema desigual que restringe en derechos y excluye socialmente a poblaciones que a lo largo de la historia han sido subalternizadas como mujeres, afrodescendientes e indígenas.

Las acciones de resistencia que agencian las personas en las instituciones educativas facilitan el carácter transformador de la escuela en pro de las comunidades oprimidas y posicionan a los agentes desde un rol activo en la toma de decisiones en los procesos de enseñanza- aprendizaje y convivencia escolar. Los procesos transformadores son leídos en clave de participación que coloquen en el centro la relación persona-organización, estrategias orientadas a la recuperación de la experiencia de las y los actores de la comunidad, la toma de decisiones compartidas que permitan la crítica constructiva de los valores e ideologías dominantes (González, et al, 2020).

Dar lugar y visibilizar las acciones contrahegemónicas, facilita una transformación educativa y para esto, se requiere de un conjunto de acciones específicamente disruptivas, pragmáticas, flexibles, activas y transversales que cuestionen el modelo educativo tradicional y las relaciones jerárquicas; que involucren a la comunidad y que promuevan procesos de sensibilización y aprendizaje (González, et al, 2020).

Un ejemplo se enmarca en la teoría de la Pedagogía del Oprimido que fue movilizada por Paulo Freire en Brasil (1970), quien exhorta al sistema educativo, en especial, a docentes a agenciar procesos educativos en los que se rescate el sentido ético y político que permita la práctica de la libertad. Se promueve así, la formación de estudiantes conscientes del contexto socio histórico y cultural que propone prácticas emancipatorias y críticas del sistema a través de la construcción de diálogos y vínculos horizontales que permitan la transformación social, la libertad, la igualdad y la justicia (Freire, 2005).

Para movilizar procesos de enseñanza y aprendizaje de manera crítica y reflexiva es necesario que la escuela eduque para el ejercicio de la ciudadanía. Esta noción hace referencia a que las y los estudiantes por medio de la participación activa y de la toma de decisiones que reconozcan los intereses colectivos e individuales en aras de garantizar una vida digna; la garantía en el acceso a los derechos humanos que dignifiquen la vida y permitan la emancipación cuando sea necesario (Marx, et al., como se citó en Pérez y Oraisón, 2006).

Razón por la cual, la escuela es un espacio politizante a través de la formación en el ejercicio pleno de la ciudadanía que permita la reflexión crítica y el desarrollo de un pensamiento autónomo que movilice acciones para la exigencia y garantía de los derechos (Pérez y Oraisón, 2006). Sin embargo, la dinamización de una educación que forme para la ciudadanía dependerá no solo de la presencia de asignaturas que oriente su desarrollo mediante el currículo escolar oficial sino también de las voluntades docentes y la manera como se percibe la niñez y la adolescencia en el contexto escolar.

Luego de mencionar que la escuela es un espacio de reproducción tanto de modelos sociales, culturales y económicos, así como un espacio de producción de prácticas contrahegemónicas, es necesario indagar en el rol de las y los docentes y evidenciar cómo a partir de las prácticas pedagógicas se producen o reproducen modelos sociales.

3.2 ¿Cómo el ejercicio docente incide en la educación? Dimensiones pedagógicas y prácticas docentes

La discusión sobre la categoría prácticas pedagógicas o prácticas docentes ha girado en torno a la delimitación del impacto e incidencia del rol docente en relación con el contexto escolar. Se han realizado análisis de manera segmentada con respecto a las funciones e interacciones sociales, a las subjetividades de docentes, a los marcos normativos, etc., para indagar sobre el rol docente. Se ha investigado sobre los elementos estructurales e individuales que impactan la gestión del/la docente en la escuela. Los principales autores que se retomarán para evidenciar la forma como se ha abordado serán Rockwell (1985); Mercado y Rockwell (1988) y Bernstein (1986) en Graizer y Saurin (2011).

Si bien, la escuela es una institución social en donde actores sociales entretienen interacciones sociales y políticas, es necesario cuestionar ¿qué rol desempeñan las y los docentes en la reproducción social?, ¿para qué se educa? ¿Qué modelos de sociedad se construyen a partir de la escuela? y ¿Cuáles son las relaciones pedagógicas que se establecen?

Las prácticas pedagógicas son una categoría que denota el rol que desempeña el/la docente en las instituciones para aludir a la función de transmitir conocimientos (Garza y General, 2017). Rockwell (1985) menciona que la práctica docente son todas las actividades que se desempeñan dentro del espacio escolar, las cuales están reguladas por la normatividad e ideología establecidas en los espacios escolares y no se reducen solo a las prácticas en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

A través de las prácticas docentes se da cuenta de aspectos de la realidad social del contexto escolar en las que se realizan, dado que evidencian las prácticas culturales, así como, la ideología institucional representadas en la política educativa, identidad del /la docente y currículo explícito y oculto. Por su parte, las prácticas responden a la interacción entre sujeto - institución, en las que están transversalizadas por la cosmovisión, historia e interpretación del ejercicio pedagógico por parte del/la docente, estas a su vez también se encuentran reguladas por la incidencia de diferentes actores sociales de la comunidad educativa y los macroprocesos sociales que impactan la escuela (Aguilar, 1985; Alma Dea Cerdá, 2001 como se citó en Garza y General, 2017).

En este orden de ideas, las prácticas pedagógicas son el resultado de la intersección entre la dimensión subjetiva de las y los docentes, la dimensión social y cultural y la dimensión estructural. Para abordar dichas prácticas se retomarán dos autores quienes operan la práctica educativa en categorías de análisis y se complementan. Por su parte Mercado y Rockwell (1988) retoman tres dimensiones: condiciones físicas, conocimientos e historicidad del docente. Estas dimensiones dan cuenta tanto de la organización social y cultural de la escuela como de la dimensión subjetiva del docente; sin embargo, estas autoras no incluyen la dimensión estructural.

Por esta razón, Graizer y Saurin (2011) serán los autores que tomaré como complemento para incluir la dimensión estructural ya que recuperan las ideas de Bernstein (1986) y que sirven para entender las prácticas pedagógicas desde una dimensión macro, meso y micro pedagógica. Este marco conceptual corresponde a un ejercicio de análisis para entender la realidad escolar y la función de las y los actores involucrados.

Para Mercado y Rockwell (1988), la función de maestras/os ha sido denominada prácticas docentes, la cual está intervenida por las políticas educativas en el contexto escolar, currículum e identidad docente. Las autoras categorizaron tres dimensiones principales: *condiciones físicas*, las cuales hacen referencia a uso de los espacios (aulas, biblioteca, sala de sistemas, patio, corredores, tienda escolar, cancha, parqueaderos); cantidad de estudiantes a quienes imparte clase; tiempo asignado para preparación de clases, desarrollo de la clase,

trámites administrativos, actividades recreativas con las y los estudiantes e incidencia del comité de familias y directivas docentes en las actividades escolares.

La segunda dimensión son los *conocimientos*, la cual refiere a la interiorización de saberes y teorías pedagógicas que reflejan el entramado de conocimientos sociales, culturales y afectivos que inciden en la consolidación de saberes de las y los docentes. Para dar cuenta de esta dimensión se requiere indagar en la formación académica y en los programas de formación docente; trayectoria docente (cambios de instituciones educativas y promoción de cargo), resolución de conflictos y situaciones en la cotidianidad, gestión del conocimiento explícito entre docentes y directivas, apropiación de normativas oficiales (estatales e institucionales), conocimientos sociales y culturales como parte del sentido común y conocimientos afectivos (Mercado y Rockwell, 1988).

La tercera dimensión alude a la *historicidad de la práctica docente*, en la cual se encuentra la biografía individual y la relación con prácticas sociales y educativas, es decir, la historia de la tradición de determinadas prácticas y las disposiciones del sistema educativo a través de saberes asociados al sector público; contexto escolar en el que interactúan las y los docentes; entorno social específico y estilo pedagógico mediado por la personalidad, como por ejemplo: estilos autoritarios, democráticos o permisivos (Mercado y Rockwell, 1988).

Por otra parte, para Graizer y Saurin, (2011) (las funciones de docentes son denominadas como práctica pedagógica, entendida como práctica social que implica considerar la interrelación dialéctica de tres dimensiones pedagógicas: la macro, que hace referencia a las súper estructuras, la micro que reconoce al sujeto sociohistórico y la meso como mediación entre las súper estructuras y la intersubjetividad del sujeto-docente.

La dimensión *macro-pedagógica*, analiza los principios y fines educativos que se transfieren en el modelo pedagógico y curricular en los planes y programas de educación docente; los enfoques pedagógicos que asumen docentes; así como los modelos teóricos que influyen en la práctica y soportan el proceso de enseñanza y aprendizaje. *La dimensión meso-pedagógica*, da cuenta de las condiciones materiales en el entorno escolar, las condiciones de organización del quehacer docente, la gestión de la escuela (actividades de organización y reglamentación de la escuela), el contexto social y el contexto cultural. Por último, la dimensión *micro-pedagógica*, apunta a la identidad del docente a través de la historia, la interacción e interpretación del mundo; las normas y valores; sus saberes y conocimientos y las habilidades cognitivas, sociales y emocionales (Bernstein, 1986 como se citó en Graizer y Saurin, 2011).

Luego de abordar las funciones de la escuela dentro de la sociedad y evidenciar cómo las y los docentes son actores políticos que producen o reproducen sistemas sociales a través

de sus prácticas docentes, las cuales están ancladas en dimensiones macro, meso y micro pedagógicas se evidenciará cómo dichas prácticas se encuentran influenciadas por un sistema patriarcal que insiste en prácticas sexistas en el contexto educativo y modela identidades de género.

3.3 Patriarcado y la configuración del género

“Tenemos derecho a ser iguales
cuando las diferencias nos inferiorizan
y tenemos derecho a ser diferentes cuando
la igualdad nos descaracteriza”
Boaventura de Sousa Santos.

El patriarcado hace referencia a la organización de las partes que componen un todo social, y se encuentra revestido de significados que estructuran la vida social, estos dan cuenta de la jerarquización de las relaciones entre hombres y mujeres donde las últimas se encuentran en desventaja. A partir de las interacciones sociales entre los actores, el género se configura por medio de las experiencias humanas, reflejando las relaciones de poder y dominación social (Segato, 2003).

Gayle Rubin (1986) plantea que el sistema sexo-género hace referencia “al 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” (p.97). Lo que indica que la biología humana jerarquiza las relaciones entre hombres y mujeres y asigna valores culturales a las funciones y actividades que desempeña cada género. Rubin (1975) separa la dimensión anatómica (el sexo) de la cultural simbólica.

Segato (2003) define “el género como una experiencia fundante que organiza el mundo, incluso el universo biológico” (p. 57). Es decir, la categoría de género, la cual representa el universo cultural, se encuentra organizada de manera jerárquica y estructura la organización, tanto social como natural, generando que la apariencia biológica, es decir, el sexo, sea transformada acorde a la percepción, valor y significados que las personas le asignen.

En la actualidad la categoría de género es definida como la construcción sociocultural de la masculinidad y la feminidad. Sin embargo, para Spence, Helmreich y Stapp (1974) han surgido posturas teóricas que han sido críticas frente al determinismo que implica categorizar de manera dicotómica las identidades de género, lo que ha dado apertura a la inclusión de

identidades andróginas e indiferenciados (García-Leiva, 2005). En este sentido, desde la postura del constructivismo social, se afirma que la cultura, la historia y el lenguaje influyen en la construcción sociocultural del género dependiendo del tiempo y el espacio (García-Leiva, 2005).

Para Ortner (1979), la opresión de las mujeres se basa en la relación que tienen estas con la naturaleza, debido a la posibilidad que tienen de procrear y que además se sostiene mediante los diversos significados que la cultura ha otorgado a esta capacidad biológica. En contraste, los hombres han sido relacionados con la cultura debido a que son concebidos como proveedores, que tienen la habilidad de transformar su entorno para la satisfacción de las necesidades, de ahí a que las mujeres debían organizar los roles y las actividades del proyecto de vida en función a la procreación (Ortner, 1979).

En este sentido, en tanto el “hombre” ha controlado y manipulado; la naturaleza ha construido mandatos de género que dictan la forma de dominar frente a la mujer. Esto ha generado que las mujeres sean quienes tengan la responsabilidad de socializar a la niñez a través del proceso de crianza; por lo tanto, sea en quienes recaigan las actividades del espacio doméstico; y sean socializadas para responder a las actividades de maternidad, incidiendo en la construcción de la psique; y condenándolas a interacciones sociales con menor participación social.

Segato (2003) argumenta que, si bien existe una universalidad de la subordinación de la mujer al hombre por razón de la capacidad reproductora, es necesario relativizar y contextualizar las actividades y funciones que ubican a las mujeres en una posición desigual. Rubin (1975) separa la dimensión anatómica (el sexo) de la cultural simbólica (género) donde la construcción sociocultural del género puede incidir en la performatividad de los cuerpos sexuados de manera dinámica y cambiante a lo estipulado hegemónicamente.

De esta forma, la cultura de género se instala primero a través de los roles, actividades, productos y estatus sociales de las mujeres y hombres; segundo, los elementos simbólicos que dan sustento a las condiciones de inferioridad y tercero, la estructura social que excluye a las mujeres. Bajo la matriz heterosexual se norman las identidades de género de las personas de manera binaria, generando que hombres y mujeres cumplan unos roles hegemónicos establecidos y por ende deban afiliarse emocional y sexualmente, a lo que representa a futuro la consolidación de la institución de la familia conformada por hombre y mujer.

Por otra parte, Segato (2003) menciona que las diferencias de género se transforman en desigualdades para las mujeres, en términos de derechos y deberes; oportunidades laborales; sufrimiento psicosocial y libertad, debido a que son víctimas de múltiples violencias que se

observan de manera directa, por ejemplo, la violencia sexual ejercida por hombres como demostración del control del territorio corporal de las mujeres, la violencia emocional, la violencia física, económica o política, por mencionar algunas.

A partir de la conformación de los Estados nación se visibiliza y se separa más la esfera pública de la privada. Con la división sexual del trabajo se extrapola al dominio de lo público y de las áreas administrativas para los hombres, quienes hegemónicamente han representado y han dominado por razones de género, raza, clase y etnia; es decir, hombres blancos con propiedades (Segato, 2003). Por su parte, las mujeres son conferidas al espacio privado y doméstico.

Silvia Federici (2018) explora la relación que existe entre el sistema económico capitalista y la subordinación de las mujeres a partir de un análisis feminista a la teoría marxista. Argumenta que las mujeres sirven y soportan dicho sistema de manera invisibilizada a través de las siguientes actividades: la matriz heterosexual; la reproducción; y, las tareas del cuidado y crianza. De esta forma la reproducción de hijos/as estará enfocada para la educación del sistema capital por medio de las instituciones sociales. La familia legitima las actividades culturalmente estipuladas para las mujeres como lo son: el servicio, el cuidado y la crianza, las cuales carecen de remuneración económica y perpetúan la dependencia salarial a los hombres. Por su parte, los hombres dependen del sistema capitalista, en tanto sus mujeres e hijos/as dependen de sus ingresos (Federici, 2018).

Federici (2018) afirma que “las mujeres producimos ni más ni menos que el producto más precioso que puede aparecer en el mercado capitalista: la fuerza de trabajo” (p. 26). Es decir, las mujeres producen trabajo invisibilizado porque son las encargadas de atender a las demandas de tipo emocional y sexual, lo que representa la crianza y el cuidado de hijos/as y esposos, garantizando también que serán personas que reproducirán el modelo social esperado, de tal forma que: “el capital nos ha remarcado que solo servíamos para el sexo y para fabricar hijos” (Federici, 2018, p. 31). Y aunque las mujeres no reciben un salario por las funciones emocionales, físicas y sexuales, tienen la obligación de cumplir con dichas exigencias siendo rotuladas como “buenas esposas” y “buenas madres”. Esto representa una manipulación para continuar desde lo cultural con el sistema patriarcal que se aprende a través de la familia, en una enmascarada ideología de amor, cuidado y servicio que eterniza las cadenas de las mujeres (Federici, 2018).

Así, el rol tradicional de las mujeres relacionado con el trabajo doméstico y el cuidado se traslada al escenario laboral, debido a la continuidad de las actividades asociadas al trabajo reproductivo, lo que genera que el trayecto al trabajo asalariado perpetúe el trabajo doméstico

(Federici, 2018). Las profesiones a las que acceden las mujeres son las que reproducen el cuidado como lo son: pedagogía, enfermería, psicología y trabajo social.

A partir de lo abordado hasta el momento, se puede evidenciar cómo la configuración del sistema patriarcal ha propiciado que las experiencias de vida entre hombres y mujeres sea desigual con relación a los derechos y oportunidades de acceso a los recursos, posicionando a la mujer en un estado de subordinación frente al hombre. Este tipo de organización del mundo incide en la construcción de las identidades de género y la manera de narrar y habitar las corporalidades a través de la experiencia, por esta razón es necesario indagar en las construcciones identitarias de género.

3.4 ¿Por qué el rosado para las mujeres y el azul para los hombres?: identidades de género

La identidad de género se construye de manera dinámica a través de los procesos de socialización y se encuentra en tensión constante entre las estructuras sociales y las acciones de resistencia emergentes que tienen las personas producto de la capacidad de agencia. Cabe señalar que la agencia está relacionada con las características contextuales (Mahmood, 2008).

La identidad hace referencia a la reflexión que se tiene sobre sí mismo/a y los demás en relación con la pregunta ¿quiénes somos?, lo que posibilita encontrar similitudes y diferencias con las demás personas. Existe un elemento diferenciador transversal a todas las identidades, que refieren a cómo “los recursos sociales y culturales inciden en el proceso de identificación o diferenciación con el entorno” (Giménez, 2010, p. 3).

La suma de identidades que comparten elementos equiparables creará identidades colectivas, lo que genera sentido de pertenencia con el mismo grupo al que pertenecen en contraste con las identidades individuales que, aunque comparten elementos con las identidades colectivas, se caracterizan por tener conciencia y psicología propia, un rasgo característico de la individualidad humana (Giménez, 2010).

La configuración de las identidades incide tanto en procesos psicológicos como sociales y culturales que repercuten en la diferenciación de las individualidades (Giménez, 2010). Dicho lo anterior, considero que reflexionar sobre las identidades de género remite analizar la génesis de las dinámicas sociales entre mujeres y hombres y cómo se ha estructurado una desigualdad

que ha impactado en las formas de socializar, normar, resistir y configurar las identidades genéricas.

Frente a las identidades de género ha existido una configuración desigual fundamentada en la división sexual del trabajo y procesos económicos que han privilegiado las posiciones de poder de hombres e impactado en situaciones de desigualdad económica, política y social de las mujeres.

La identidad relacional es construida a través de la corporalidad, las prácticas y los vínculos que establece. Las personas configuran la identidad por las acciones que realizan, las herramientas que utilizan y la performática que tiene el cuerpo. Los vínculos que se **fundan** también constituyen la identidad relacional, dotando de contenido identitario a las relaciones que se **originan** a partir del parentesco y que se expresan a través de distintas posiciones que las personas ocupamos en relación con la clase, raza, etnia y género (Hernando, 2018).

Respecto a la categoría de identidad de género, su análisis inició en la teoría de la socialización de los roles sexuales, postulada en los inicios de los ochenta (Connell, 1995; Davies 1994; Francis, 2001) desde los campos de la psicología y la sociología.

A partir del nacimiento surge la categorización binaria entre hombres y mujeres dependiendo del sexo biológico, durante la adquisición de consciencia (*self*), el ser humano va diferenciándose de las y los individuos adquiriendo la conciencia de sí mismo y el *self* sexual y de género. La construcción de la identidad de género surge a partir de dos procesos, uno intra personal, que estará constituido por el conjunto de pensamientos y sentimientos que surgen en el plano individual y otro a partir de un proceso interpersonal dado en la socialización de comportamientos, roles y estereotipos de género. Luego de estos procesos en conjunto, surge la auto identificación de las identidades de género tradicionales de hombres y mujeres en contraste con la base sociocultural de lo esperado como hombres y mujeres (López, 1988; Carver, Yunger y Perry, 2003).

Desde una perspectiva social, destacan las teorías del aprendizaje social y las teorías de la identidad social de género. La primera plantea que las identidades de género son aprendidas gracias a socializadores como las personas cuidadoras en la infancia, la televisión, la escuela o los cuentos. Entre los principales hallazgos se encuentran que no solo son las/los cuidadores quienes inciden en las identidades de género sino personas que representan vínculos afectivos para el/la niña/o. También se ha encontrado que existe una tendencia a imitar modelos

masculinos debido a la fuerte valoración positiva que tienen en la sociedad. Es a través del refuerzo positivo y negativo, del aprendizaje observacional y de la imitación en las interacciones entre niños/as y adultos/as cómo se aprende la diferencia entre los roles sociales, los mecanismos para asignar dichos roles y la distribución de funciones entre hombres y mujeres (Rodríguez y Peña, 2015).

Según García-Leiva (2005), de acuerdo con la psicología cognitiva, fundada en la teoría del aprendizaje social, los procesos básicos implicados en la identidad de género son: el refuerzo positivo y negativo, la imitación y los aprendizajes mediante la observación. En suma, se refiere a un proceso de aprendizaje, donde se reproducen las experiencias concretas con modelos reales y simbólicos (como libros, televisión y cine). Por su parte, la psicología social se ha interesado por comprender la incidencia de las dinámicas grupales, los elementos individuales como herramientas cognitivas y motivacionales y las estructuras sociales en la consolidación de las identidades (García- Leiva, 2005) donde se identifica a la escuela como un espacio copartícipe en la adquisición de la identidad de género.

Desde el análisis estructural-funcionalista propuesto por Parsons (1980) y a partir del postulado de la necesidad de la clasificación y funcionamiento adecuado de roles sociales, se posibilita la distribución de funciones entre hombres y mujeres, aportando a la cohesión social. Desde el posestructuralismo, las identidades de género son configuradas a partir de la matriz heterosexual que dicta un régimen normativo donde son legitimadas social y culturalmente: primero hombre y mujer, por lo que aquellas que no se encuentren articuladas acorde a esta matriz son excluidas y segregadas: “La matriz cultural -mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género- exige que algunos tipos de «identidades» no puedan «existir»” (Butler, 2007, p. 72). Esta autora retoma los planteamientos de Foucault para explicar que las identidades son efecto de la experiencia y el comportamiento; y analiza dicha categoría como una causa de la subjetividad de las personas.

El feminismo postestructuralista de Francis (2001), como marco conceptual que guiará la presente investigación, refiere a las identidades de género como un fenómeno creado socialmente, inacabado y susceptible a los marcos de interpretación y acción cotidiana de las personas, inscritos en la interacción con sus entramados relacionales; poniendo en entredicho lo que se denomina “esencia personal” (Connell 1995; Davies 1994). Este marco es originado a finales de los años ochenta en el contexto anglosajón como crítica frente a los planteamientos de la teoría de la socialización de los roles sexuales al considerar la identidad de género fija y

estática, además que, reconoce la invisibilización de la capacidad de niñas y niños de configurar su subjetivación, pensar y sentir distinto a lo que dicta el orden social.

Para Jones (1997) este tipo de identidad no es fija por lo que reconoce la complejidad en “hacerse hombre” y en “hacerse mujer”, como producto de la dificultad de enunciar las diferencias entre la primera y la segunda, es decir, identidad de género pasa a considerarse como contradictoria, precaria y en un devenir latente de reconfiguración; vinculándose a conceptos de heterogeneidad y ambigüedad propios del proceso de construcción del género (Rodríguez y Peña, 2015) donde se evidencia una negociación constante de las identidades mediante las prácticas discursivas.

La conceptualización de las identidades de género se relaciona con dos conceptos claves: interacción rutinaria y acción social histórica (Rodríguez y Peña, 2015). La primera se efectúa en la vida cotidiana entre los actores sociales y la segunda, se remite a las formas de organización social en un tiempo y espacio histórico determinado. Las dos se interrelacionan; sin embargo, la acción genera el marco donde ocurre la interacción y el género entra a configurarse. Esta se evidencia en la reproducción de las categorías contrapuestas de “hombre” y “mujer”, que se traducen en masculinidad y femineidad hegemónica. Además, edifica un “fondo común de la vida cotidiana”, es decir, un telón de fondo que aparece en las interacciones rutinarias de las personas, condicionándolas, pero no de manera determinante. Se crean entonces unos límites de lo posible y lo deseable, que son influenciados o impactados por la manera cómo cada persona juega el rol de género asignado, mediado a su vez por el significado y la intencionalidad que le otorgan las y los sujetos.

Las identidades de género pueden ser rastreadas en clave de atributos, roles de género y comportamientos enunciados en los discursos. Los atributos, siguiendo a Francis (2001), engloban una serie de características y definiciones asociadas a las categorías masculina y femenina. Los roles de género muestran comportamientos que evidencian la dinamización de los estereotipos de género, guiados por la división sexual tradicional. Por su parte, los comportamientos son aquellos que se esperan de una persona en razón del género, lo que posibilitará entrever la operación de los estereotipos de género en las subjetividades. Los estereotipos de género son un concepto vinculado de forma directa con los roles de género, leídos de manera analítica, junto con los demás conceptos, en relación con las estructuras interactivas y contextuales donde cada persona ocupa una posición, y la acción social histórica de género (femineidad y masculinidad hegemónica).

Para Torrico y Pareja (2019) las construcciones y discursos sociales sobre la identidad de género, se sitúan en escenarios concretos, por tanto, su naturaleza es dinámica, histórica y contextual, donde variables como raza, etnia, nacionalidad o nivel socioeconómico juegan un papel importante y el cuerpo, como primer territorio, es atravesado por realidades que definen el nivel de interseccionalidad de los sujetos pertenecientes a una comunidad. Un ejemplo de esto son los contextos escolares, espacio donde se define la corporalidad del “buen estudiante” (Alcaraz y Gómez, 2013), la cual encaja con la construcción social de feminidad hegemónica, ya que sus características comportamentales son asociadas a esta, caracterizan las acciones de las mujeres como más dóciles e inclinadas, por lo que ellas tienden a seguir la norma y acatar las lógicas escolares mucho más fácil, en contraste con los hombres, en quienes la rebeldía e hiperactividad son rasgos principales con la que suele percibirse, abonando a la consolidación de la masculinidad hegemónica.

Alcaraz y Gómez (2013), no solo visibilizan cómo las construcciones de género sitúan a hombres y mujeres en una realidad específica dentro de un contexto a partir de su género, sino que también incluyen en estas realidades algunas particularidades, la nacionalidad por ejemplo juega un papel importante dentro de la estereotipación. Las mujeres que hacen parte del estudio son tipificadas a partir de su lugar de procedencia; los discursos de los docentes y directivos docentes de una institución educativa catalogan a la escuela como una oportunidad para las niñas marroquíes que, en apariencia, encuentran en la escuela una opción para salir de la supuesta represión social y familiar que el profesorado manifiesta, y que es por ello que se esfuerzan y estudian. Es decir que, aunque la escuela sea un espacio de transformación social, las prácticas educativas están permeadas de estereotipos, y aunque intentan ser políticamente correctas, en la práctica resultan superficiales.

Lo anterior, demuestra cómo a partir de procesos sociales y convicciones políticas de un grupo se establecen por encima, en este caso las convicciones de quienes lideran las escuelas, en donde las identidades de género diferentes a la masculina hegemónica, se encuentran por debajo de sus creencias, y en donde es la masculinidad hegemónica es quien valida los testimonios, experiencias y cualquier indicio de representación de las corporalidades y subjetividades que no se enmarquen dentro de la misma. Esto evidencia que la escuela mantiene diferencias actitudinales hacia su alumnado en función del género (Pérez y Moya, 2020). El contexto escolar es un medio en el cual se reafirman los estereotipos basados en el

género. La escuela y quienes la representan obvian características de la personalidad de los estudiantes que establecen insumos para la construcción de currículos transversalizados y con miras a la equidad social.

En suma, para Wallace (1972) y García (2007) la construcción de la identidad de género no solo está sujeta al binarismo hombre-mujer, ya que la construcción social está en continuo cambio y modificación, por ende, lo conformado por lógicas de identificación va a ser diverso y contrario a la asociación del género y la identidad de género con determinismos netamente biológicos. Reforzar esta idea biologicista es desconocer que las relaciones e influencias entorno al género como un organizador social (Torrico y Pareja, 2019) están vinculadas a las relaciones de poder.

Cabe señalar que las identidades son construidas y transformadas a partir de los diferentes espacios de socialización y es el resultado de los imaginarios sociales aprendidos en las diferentes etapas del ciclo vital. He aquí la necesidad de explorar los imaginarios que inciden en las subjetividades de las personas y que orientan la acción en los diferentes contextos sociales como la escuela.

Para Torrico et. al. (2019) el género está definido por los escenarios sociales y en estos el sujeto como animal social, ejecuta una serie de acciones que lo llevan a interactuar con el medio en el cual se desarrolla. El concepto de género se construye a partir de las formas cómo los individuos se acercan y se comunican con uno u otro sexo.

3.4.1 La escuela en la reproducción de las identidades de género

La escuela es uno de los escenarios en lo que se reproducen las identidades de género, y donde a su vez se dispone de su propio régimen de género, el cual está formado por expectativas, reglas, rutinas y un orden jerárquico (Rodríguez y Peña, 2005). Todo ello crea diferentes repertorios de acción y tiene profundos efectos en las condiciones a través de las cuales chicos y chicas configuran su identidad personal, por consiguiente desde la escuela se refuerzan y enmarcan diversas formas de interacción rutinaria, retomando uno de los conceptos claves de Rodríguez y Peña (2005) de los niños y las niñas; las cuales presentan marcadas formas de interrelacionarse entre sí, atravesadas por las maneras en que con docentes y directivos docentes se dirigen a ellas y ellos. Lo anterior configura escalas de valoración desigual donde se ponen en duda las capacidades de los y las estudiantes, al tiempo que se es más permisivo con los estudiantes masculinos y más severos con las estudiantes femeninas, existiendo

tendencias a valorar a los alumnos como más inteligentes y capaces que las alumnas (Flores, 2007).

Estas acciones someten a las estudiantes a procesos evaluativos más rigurosos, en donde no solo evalúan las competencias sociales y académicas necesarias para su desarrollo escolar, sino también deben vencer las expectativas de comportamiento intelectual que no hacen parte de la concepción social del rol femenino y las formas alternas de vivenciar lo masculino. Comprender la escuela como un microsistema que responde a las realidades sociales generales, implica reconocerla como espacio donde se posiciona a la masculinidad hegemónica en la cúspide de la pirámide social, al tiempo que se le concibe en oposición a la feminidad y a otras formas alternativas de vivenciar el ser masculino, puesto que no responden a las formas establecidas por la compleja trama de relaciones e intercambios sociales hegemónicos (Martino, 1999; Swain, 2000, 2002) .

Entonces, los procesos sociales y convicciones políticas de un grupo de la población se establecen por encima del resto; haciendo de la escuela uno de los espacios primordiales para la invalidación de los testimonios, experiencias y cualquier indicio de representación de las corporalidades y subjetividades que no se enmarquen dentro de esta hegemonía masculina. El contexto escolar se vuelve un medio en el cual se reafirman los estereotipos basados en el género y quienes la representan obvian características de la personalidad de los estudiantes que permiten marcar pautas para la construcción de currículos transversalizados que propendan a la equidad social. Esta realidad se enfrenta a la falta de sensibilización de la comunidad en general y en la formación de docentes y del resto de la colectividad educativa.

Estas formas de interacción están mediadas por todo el sistema simbólico de orden cultural basado en la anatomía fisiológica, se concreta en prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que condicionan la subjetividad de las personas de acuerdo con lo que aprenden sobre su asignación sexual (Better y Azuaje, 2021), por ello sitúan a los sujetos en unos niveles dentro de la pirámide social, la cual provee una rúbrica que está implícita en los procesos de socialización, en donde este se sitúa a partir del modo en que hablan, la manera en que visten , los juegos y deportes que prefieren, la música que se escucha o el modo de presentar el cuerpo ante los demás.

En esta rutina, se tienen en cuenta los recursos sociales, es decir las habilidades interpersonales con las que cuenta el individuo, los recursos culturales o el consumo cultural sujeto a aspectos como la moda y la música, al desempeño físico que se representa por lo

general a la práctica y consumo deportivo; a los rasgos intelectuales como los logros académicos y su capacidad económica, ya que desde la representaciones sociales de la masculinidad hegemónica un hombre debe de contar con capital y poder adquisitivo y ser capaz de acumular y presentar ante los demás dichos bienes para determinar un estatus que le permita consolidar su identidad masculina (Swain, 2004)

La escuela debe de ser un espacio transformador de la realidad, ya que desde estos escenarios se refuerzan las expresiones del género hegemónico, tomando como ejemplo las interacciones profesor-alumno, en donde docentes de disciplinas científicas y deportivas interactúan en mayor medida con sus alumnos varones, teniendo un interés en reforzar, lo que para las y los docentes consideran capacidades “innatas” en los hombres (Loudet-Verdier y Mosconi, 1996; Sadker y Zittleman, 2009).

Lo anterior, garantiza que los niños logren establecerse dentro de alguno de los niveles de la pirámide social, pero siempre manteniéndose dentro del espectro de lo hegemónico, de lo contrario sería descalificados, ya que distar de las características establecidas los coloca en un estatus de inferioridad (Rodríguez y Peña, 2005). Estas acciones, al ser rutinarias, han sido normalizadas dentro del aula, por consiguiente, las niñas tienden a posicionarse como espectadoras del proceso de construcción del conocimiento, proceso cuyos protagonistas son sus compañeros y el o la docente (Flores, 2005), siendo su participación dentro de las dinámicas de estos espacios de interacción minimizada.

En este sentido, las construcciones de identidad respecto al género a través de las rutinas en la escuela construyen un imaginario peyorativo acerca de las identidades femeninas, debido a que se internaliza la inferioridad respecto del género masculino. Profesores y profesoras no tienen las mismas expectativas respecto de la conducta y el rendimiento de alumnos y alumnas; por lo que no evalúan con el mismo criterio el desempeño de ellas y ellos y ante una conducta similar no aplican igual estímulo, sanción o castigo (Flores, 2005). La construcción del género y su expresión no solo se permea por los modelos vistos en casa, esta también es reforzada en la escuela al ser el espacio de socialización después del hogar, por tanto, el/la docente posee un alto grado de injerencia sobre las construcciones acerca de la identidad de género de sus alumnos y de las relaciones de poder que se entretujan a través de estas concepciones.

Pese a que las construcciones de género y su configuración a través del posestructuralismo son una contradicción de las formas en las que se construye la identidad de

género, esta parece estar condicionada y opta por un diálogo fluido en constante negociación. (Rodríguez y Peña, 2006). Y aunque estas formas de interacción disponen de un nivel de jerarquía en donde generan un sentido de necesidad de apelar a las masculinidades y feminidades hegemónicas, en el que se instaura un sentido de deseabilidad de un estatus dentro de la configuración de la sociedad, las otras formas de habitar el género se caracterizan por una constante confluencia de resistencia y de acomodación.

Desde la acción social histórica, el género concibe al sujeto como una composición de múltiples realidades y a partir de ellas se identifican las representaciones de mujer/hombre idealizado, que a la vez trasciende, en realidades concretas (Mimbrero, 2014) Aunque socialmente se disponen un conjunto de acciones que transforma a la sexualidad biológica (genitalidad) en productos de la actividad humana y desde las cuales se buscan satisfacer unas necesidades humanas; las nociones de género/sexo varían a partir del contexto social, donde cada comunidad o grupo sociocultural establece sus niveles de jerarquización a partir del sexo biológico y con miras a las satisfacción de las necesidades que cada sociedad requiera.

Desde la construcción social histórica, el género es un aspecto relacional complejo, debido que, a partir de éste se construyen visiones estereotipadas que categorizan y jerarquizan a las personas poniendo a unos sujetos en un lugar de desventaja (Murillo, 2008), de esta manera se construyen realidades alternas dentro del mismo campo de realidad, ya que cada sujeto posee una visión sesgada de las situaciones que en esta se ejecutan. En consiguiente, las funciones desde las cuales es constituido el género y la identidad de género se cimientan a partir de su función: la primera es de funcionalidad material, es decir, que se concibe la división de las acciones a partir del rol de género como parte fundamental de la subsistencia de las sociedades humanas, por ende a través de estas acciones se busca entablar unos requerimientos que por medio del trabajo pretenden satisfacer las necesidades sociales y mantenerlas en “equilibrio” y la segunda; posee una funcionalidad ideática, por consiguiente está representada por un conjunto de valores y representaciones necesarias para la modulación de las prácticas sociales y la construcción de una cosmovisión acorde a la realidad social de un grupo poblacional (Sabuco, 2004).

En gran medida las construcciones sociales en relación con la identidad de género tienen como base la cotidianidad, espacio donde el reconocimiento del entorno implica que el individuo posea un conocimiento espontáneo y se asume que este es aprendido desde el momento del nacimiento y perpetuado en las infinitas formas de acción social. Este

conocimiento define lo que las cosas son y cómo deben ser, cómo deben comportarse las distintas categorías de individuos entre sí y con el mundo que les rodea (Barbieri, 1996).

La escuela como medio de transformación social debería apuntar a deconstruir estos paradigmas y encaminarse a la democratización de las relaciones sociales, al construir una visión integral del mundo y de las personas que lo habitan (Junco et al., 2004). La escuela más que un centro de formación académica también debe ser un espacio de vinculación con la construcción de sociedades más equitativas, contribuir a la justicia social y al reconocimiento de los derechos de las personas, a partir de la realización de diversas interpretaciones y conceptualizaciones de las dinámicas de organización social, económica, política e institucional que circundan a la escuela y tienen un fuerte anclaje en el propio movimiento de los actores, sus representaciones y conceptualizaciones del mundo, así como de las categorías y jerarquías con las que se clasifican a sí mismos/as y a su entorno (Jelin, 2014).

Las identidades de género pueden ser rastreadas en clave de atributos, roles de género y comportamientos enunciados en los discursos. Los atributos, siguiendo a Francis (2001), engloban una serie de características y definiciones asociadas a las categorías masculina y femenina. Los roles de género muestran comportamientos que evidencian la dinamización de los estereotipos de género, guiados por la división sexual tradicional. Los comportamientos son aquellos que se esperan de una persona en razón del género, lo que posibilitará entrever la operatividad de los estereotipos de género en las subjetividades; finalmente, estos son un concepto vinculado directamente con los roles de género, leídos de manera analítica, junto con los demás conceptos, en relación a las estructuras interactivas y contextuales donde cada persona ocupa una posición y acción social histórica de género (feminidad y masculinidad hegemónica).

Ahora bien, al analizar el género a partir de los atributos, podemos observar que parten de una diferenciación biológica, lingüística y cultural, es decir que, aunque la construcción del género pueda estar desligado de lo biológico (genitalidad), el género como tal se asume desde la diferenciación de sujetos, los cuales responden a un conjunto de relaciones con el entorno social en donde se desarrollan una serie de estímulos externos e internos y no como un atributo individual (Butler, 1997). Desde esta perspectiva, los atributos del género son mecanismos creados a partir de una matriz de normas reguladoras de la esfera social, cuya naturaleza es asimétrica, y en donde las realidades diferentes a lo establecido no deberían existir, pues establecen jerarquías y relaciones de poder ante las realidades alternas.

Aunque para autores como Ortega (1998) estos atributos están mediados por las transformaciones sociales, debido a que la construcción de la identidad de género no es estática; por ende, desvincular las transformaciones individuales y colectivas en la identidad de sus referentes sociales es una evasiva con miras a mantener un orden social. Obviar estas formas cambiantes del entorno es ignorar las transformaciones sociales y cómo esas permean a las sociedades. Mantener estáticas estas personalidades de lo femenino y lo masculino, en donde la primera esta relegada a unos manifiestos más flexibles, empáticos, sensibles y afectivos, y lo segundo está relegado a ser la autoridad, implica no abonar al desarrollo de la capacidad de las y los estudiantes de adaptabilidad a los cambios requeridos por la sociedad.

Para García (2006), el género por ser una categoría correspondiente a un orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad también es una construcción simbólica e imaginaria atravesada por distinciones biológicas físicas, económicas, sociales psicológicas, eróticas, afectivas, jurídicas, políticas y culturales. Estas viven en función de una condición de género que limita las posibilidades y potencialidades vitales en un orden de poder, es decir que los atributos respecto al género son aquellos puntos de la rúbrica social que designa qué sujetos son aptos para ocupar los espacios de poder.

Por otra parte, la categorización tiene una función primordial de ayudar a simplificar la percepción de la compleja realidad social, además de ayudar a realizar inferencias comportamentales, es decir predecir cómo será el comportamiento de los integrantes de cierta categoría y en consecuencia prever cómo ha de ser nuestro propio comportamiento (Morales, 1993). Los atributos que se les otorga a las identidades de género hacen referencia a una relación psicológica entre el individuo y las identidades de género concebidas por una sociedad, que la escuela , concibe desde el binarismo determinado por la genitalidad y posee características marcadas de lo femenino y lo masculino, pero que pueden ser transgredidas por nuevas realidades en donde las formas de expresar la identidad de género pueden no ser concordantes con lo establecido por la estructura social.

Además, estos atributos caracterizan las prácticas concretas de los sujetos y sus conductas al mediatizar las maneras de sentir, pensar y actuar, es decir qué; configuran la realidad subjetiva e individual y también la condición de género mediatizada por los recursos materiales y simbólicos, así como las posibilidades de acción y las prácticas cotidianas; lo que no debe perderse de vista es el carácter activo del sujeto que permite romper en alguna medida por el desiderátum social (Rivera, 2002).

Dichos atributos, a su vez, condicionan los comportamientos enunciados en los discursos que consolidan los roles de género; los cuales, desde la domesticidad, sostienen una definición estricta de masculinidad y feminidad, abonando a este nuevo orden moral de la economía de mercado, y estableciendo una clara jerarquización de género (Nash, 2006). Esta jerarquización instauró como atributos masculinos el trabajo, el respeto y la virilidad; por consiguiente, el hombre emerge como agente político que sostiene la autoridad económica y moral de la sociedad. Contrario a esto, la identidad femenina fue reconocida con atributos como la afectividad, la sensibilidad, la afección y dedicación a los otros.

La relación entre discurso, género e identidades de género tiene como base la naturaleza de las formas del discurso mismo, ya que a cada una de estas denota el acceso al poder que posee el individuo, por ende, según sea la esfera y el nivel de poder del sujeto, el discurso tendrá un nivel de mayor trascendencia. Teniendo en cuenta que los símbolos y significados en torno al género aluden a un sistema de jerarquización social, donde se establece una rúbrica para ubicar a los sujetos en un punto de la escala de valoración social que mide el éxito. La aceptación depende de qué tan cerca se esté de lo hegemónico, lo cual deviene en que, quienes controlan el discurso, son los que más influencia tienen, así como mayores oportunidades de controlar de manera indirecta las mentes y las acciones de otros (Van Dijk, 1996).

El discurso contrae mecanismos por los cuales se identifican las características de sociedades, comunidades, colectivos e individuos, al tiempo que da luces del cómo un sujeto se posiciona ante la realidad, ya que el discurso aporta información sobre aspectos cognitivos personales al igual que supone una forma de representación social (Rebollo, 2001). El discurso no solo es un eje, sino que se convierte también en un mediador entre la interacción rutinaria, la acción social histórica y los atributos en función del género y la identidad de género, ya que refleja las mentes de los sujetos y la construcción que hacen de la realidad y de sus contextos sociales próximos.

Es aquí en donde recae la importancia del género en el ámbito educativo y en la transformación social, debido a que las formas discursivas permiten que se perpetúen o no las marcadas diferencias de género, debido a que el profesorado posee un importante papel en la socialización de la identidad de género del alumnado y, sin embargo, no suele ser consciente de que sus modelos de interacción puedan ser discriminatorios (Freixas y Fuentes, 1997). El discurso es un medio de fijación de los imaginarios sujetos a una cultura, en este caso en las creencias no equitativas de género, cuyas estructuras latentes son de naturaleza patriarcal y se

manifiestan a través de contratos de comunicación conscientes; bajo esta lógica, las formas comunicativas contribuyen a la construcción de formas discursivas igualitarias, que en la escuela como medio de socialización posibilitan la construcción y la reproducción de nuevas formas de interacción con relación a los discursos de género.

Dentro del discurso se deben tener en cuenta los tonos discursivos (Silvestri, 2002) en los que se pueden identificar las formas en las que se entabla la comunicación de los sujetos. Destaca el tono carnavalesco, en donde el interlocutor necesita matizar a modo de broma lo dicho, esto dificulta la comprensión del mensaje que quiere transmitir, por ejemplo, disfrazar las formas discursivas dirigidas a un sujeto a partir de bromas que mimeticen las intenciones o las naturalezas violentas del discurso. Hacer del tono irónico la herramienta donde el sujeto no deja claro la intencionalidad de su discurso al manifestar una idea contraria a la cual requiere transmitir; o bien establecer una manera formal, donde el interlocutor se asume con una elevada responsabilidad en la situación de comunicación dejando clara las formas y la idea a comunicar a su interlocutor.

Estos tonos discursivos guardan relación con la intersubjetividad, ya que hacen evidentes las formas y modulaciones de los patrones culturales presentes en la escuela, cuyo carácter es de tipo opresor, negociador y armonizador. El primer tipo está situado en las relaciones de poder y las formas de dominación respecto al género, es decir que la comprensión de significados no es compartida ni se sustenta sobre un foco común de atención, generando asimetría desde el punto de vista comunicativo; el segundo conlleva un intento de acuerdo en puntos comunes, pero aún persisten las formas verticales de comunicación, en otras palabras se tiende a la dominación, pero no de manera explícita; y en el tercero los interlocutores comparten significados y construyen temáticas e intereses que contribuyan a la edificación de entornos saludables y equitativos.

Por eso es necesario que el referente comunicativo, en este caso el docente, posea una serie de habilidades que le hagan consciente de sus formas comunicativas, ya que, al ser referente de autoridad en el aula, es el patrón a seguir dentro de la institución misma porque se busca que no posea una escasa responsabilidad sobre lo enunciado, ni que se distancie de los argumentos y que pueda localizar aspectos que sean bien interpretados por sus interlocutores aunque no los compartan (Colas y Jiménez, 2004); además que, desde su perspectiva discursiva, recoja los diferentes significados sobre género, no para jerarquizarlos sino para hacer conscientes las formas adecuadas de comunicación que se deben entablar.

Es decir que este interlocutor debe integrar las voces discursivas que conforman los imaginarios sociales y culturales presentes en el aula, en este sentido la construcción de la identidad de cada sujeto incorpora las conciencias de las otras voces y a su vez contribuye al derribo de estereotipos negativos acerca del género (Suarez, 2014). Bajo esta perspectiva, se construyen formas no peyorativas en relación con el género y la identidad de género. Entonces la asimilación subjetiva de la cultura de género se analiza a través del discurso, ya que hace referencia a la discursividad y a los estilos de esta, además que contribuye a la identificación de la manifestación de las concepciones sociales del género en las diferentes esferas de desarrollo, tomando a la escuela como espacio de socialización y de construcción de formas horizontales de comunicación.

No se debe confundir las formas del discurso como antagónicas al poder, sino alternativas para ganar libertades y construir contextos equitativos, que construyan relaciones distantes de los discursos de poder, hegemónicos y creadores de verdades dominantes, es un aspecto central en el análisis de las relaciones de poder con perspectiva de género (Guillen, 2004). Pensar al discurso como medio transformador y mecanismo de construcción de identidad, permite delimitar cuáles son los discursos de poder, la interconexión entre las estructuras hegemónicas y la producción y reproducción de éstas sobre el campo educativo. Lo cual implica develar y denunciar los discursos del androcentrismo.

Por consiguiente, el análisis del discurso posibilita deslumbrar los dilemas sociales y morales de cada sociedad, para reconocer el lugar de encarnación del género y cómo estos códigos epistémicos aferran los cuerpos a normas sociales (McLaren, 1994). Asimismo, se reconocen las redes de relaciones en que se inscriben sus narrativas respecto al cuerpo, lo femenino, lo masculino y lo no binario (Alonso, 1998), además de asumir las posturas políticas que entrelazan lo público y lo privado cuando hay relaciones de poder.

La exploración de los tipos de discurso y su vínculo con los contextos escolares parece confirmar, no solo la existencia de diferentes formas de uso del lenguaje, sino también, su relación con los ámbitos de actuación en los que se desarrolla la práctica docente en connivencia con la construcción de relaciones entre el género y la identidad de género, dejando a la escuela como medio potencializado para la modificación de los patrones culturales de género socialmente dañinos (Cortez, 2007). Por lo tanto, las acciones que se toman para organizar las actividades e interacciones educativas con los estudiantes deben de reflejar estas formas particulares del discurso y representar la capacidad de perturbar la estructura social de

poder y autoridad, en donde prime el uso del lenguaje desde la propia experiencia, emoción, realidad, dimensión personal, etc.; expresiones que después influirán en una postura activa en la implementación de prácticas comunicativas.

3.5 Subjetividad e imaginarios sociales

La subjetividad implica la comprensión de las emociones, sentimientos y relaciones interpersonales que se construyen, modelan y significan a través de la experiencia, individuación y reflexividad. Se encuentra interpelada y en diálogo constante con la estructura social, por esta razón para abordarla es necesario comprender el impacto que tiene la estructura en la configuración de la misma y cómo las y los sujetos configuran su agencia.

Desde diferentes corrientes teóricas y disciplinas se ha abordado la subjetividad, motivo por el cual a continuación se esbozarán las principales posturas teóricas que han tenido las siguientes disciplinas y/o autoras/es: Foucault (1981) y Guattari (1992); estudios culturales; sociología y antropología; haciendo énfasis en las principales similitudes y contradicciones entre éstas (Aquino, 2013).

Para Foucault (1981), el sujeto es el resultado del conocimiento que se configura a partir de los discursos, los cuales dependen de los lugares en los que se reproduzcan. Por su parte, Guattari (1992), concibe la subjetividad como un producto del sistema capitalista en el que no hay sujetos sino subjetividades, caracterizadas por ser diversas y fragmentadas en relación con la multiplicidad de situaciones y momentos.

A través de estos dos autores, se puede observar que el ser humano es concebido como resultado de la estructura social, expresada mediante el sistema capitalista o discursos del mismo, donde se ha anulado o reducido la capacidad de agencia de las personas para accionar frente a los modelos hegemónicos. En contraste con estas posturas, Williams, Hall y Haraway (1995) en Aquino (2013), a partir de los estudios culturales, plantean que las personas tienen capacidad de agencia frente a la estructura social.

La subjetividad para los culturalistas, aún con la influencia de la corriente marxista, muestra su desacuerdo con el determinismo económico. Su perspectiva era estructuralista y concebían la cultura como una expresión humana de los estilos de vida y los valores compartidos que no se pueden reducir a lo económico. Para esto, realizaron cuatro aportes principales que permiten la comprensión de la subjetividad. El primero, se sitúa en que esta se

produce a partir de la experiencia, entendida como un proceso de interpretación y significación de vivencias personales y colectivas; el segundo aporte, es que la subjetividad es un valor universal, es decir en la medida que la personas tienen experiencias, generan conocimiento sobre sí mismas y su entorno; tercero, desarrollan una crítica al concepto de identidad como una noción unificada y genérica para todos los individuos (Aquino, 2013).

Con relación a lo anterior, Haraway (1995), influencia dicha postura por medio de la propuesta que realiza sobre los conocimientos situados, donde la subjetividad es experimentada desde posturas individualizadas. El cuarto aporte, se dio a partir de la integración entre subjetividad, identidad y experiencia, mencionando que la subjetividad es el espacio en el que ocurren los procesos que dan sentido en la interacción con lo externo y la identidad es la naturaleza del proceso en el que el individuo experimenta o significa las situaciones (Aquino, 2013). Es así como se puede observar que la experiencia y la identidad cobran importancia en la configuración de las subjetividades en los estudios culturales.

La subjetividad desde la antropología ha sido teorizada por varios autores/as; sin embargo, se retomarán dos autores: Geertz (1988) y Veena Das (2000). Geertz (1988), comprende este fenómeno desde una perspectiva simbólica donde la cultura es una estructura de significados sociales que sirven para darle sentido al mundo, frente a esto, las y los sujetos son quienes dan significado a sus prácticas permitiendo comprender los símbolos culturales (como se citó en Aquino, 2013).

En el caso de Veena Das (2000), la subjetividad se entiende como el resultado de la experiencia, configurada a su vez por la convergencia entre las emociones, los pensamientos, los significados y elementos políticos, culturales y subjetivos. Esta autora alude cómo las y los sujetos son efecto del discurso de sus propias experiencias. Adicional, explica cómo la violencia impacta y configura la subjetividad de las personas, mencionando que dicha subjetividad es dinámica y cambiante a partir de la agencia, expresada a través de actos de resistencia, negociaciones, cuestionamientos y reconfiguración de las relaciones (como se citó en Aquino, 2013).

Con relación a lo anterior, se puede observar cómo la autora conceptualiza la subjetividad a partir de la integración de las experiencias y significados de las y los sujetos respecto a un mundo estructurado de manera violenta. Mundo que impacta en la subjetividad generando a su vez que los individuos se agencien frente a la significación de las experiencias

violentas. Cabe resaltar que las prácticas de agencia dependerán de la manera cómo las personas simbólica y culturalmente movilizan las acciones (Aquino, 2013, p.273).

Hasta el momento se ha conceptualizado cómo se configuran las identidades de género dentro de un sistema patriarcal y se reproducen a partir de los comportamientos, atributos, roles y estereotipos de género de las personas. Seguido, se conceptualizó cómo se constituye la subjetividad de las personas con el objetivo de evidenciar tanto el marco de acción como de construcción de las identidades de género impactadas sobre todo por la significación de las experiencias, emociones y pensamientos dentro de contextos históricos, sociales, culturales y económicos de las personas. A continuación, reflexionaré desde la teoría respecto a la forma en que las identidades de género hegemónicas se transmiten a través de los imaginarios sociales.

Los imaginarios sociales han sido abordados desde diferentes disciplinas entre las que se destacan: antropología (Durand), psicoanálisis (Castoriadis), sociología (Balandier) y filosofía (Maffesoli). Dentro de los principales autores que han contribuido teórica, epistemológica y metodológicamente, en el abordaje de dicha categoría, son Castoriadis, Pintos y Durand, quienes serán retomados en la presente conceptualización (Soto, 2008; Posada y Gaviria, 2009 y Cegarra, 2012). Desde la antropología, Durand (2005) en Cegarra (2012), postula que el imaginario representa el conjunto de imágenes cognitivas y visuales, configuradas por sujetos, y basadas en la organización y la expresión de los valores e interpretación del mundo.

El imaginario social hace referencia a la constitución de una “gramática” o una estructura de referencia que permite representar la sociedad, históricamente determinada, construida a partir de la interacción y socialmente legitimada. El imaginario es interpretativo y la imaginación es representativa, producto de la condición humana de representar a través de imágenes movilizadas por factores cognitivos y emocionales. El imaginario es la codificación para atribuir significados a la sociedad, ordena la memoria colectiva mediante imágenes identitarias, valoraciones ideológicas y auto representaciones; dando sentido a las acciones (Cegarra, 2012).

Castoriadis (2007) ha sido el principal exponente teórico de los imaginarios sociales desde la corriente francesa, advierte sobre los autores que han relacionado imaginarios con “imágenes” argumentando que esto no da respuesta a lo que significa imaginarios. Razón por la que prefiere denominarla “elucidación” dando peso a la capacidad de los individuos para

crear imaginarios sociales e históricos para intentar reflexionar sobre lo que piensan y hacen frente a determinados fenómenos. Todo proceso de comprensión de dichos imaginarios alude al conocimiento histórico y político de la realidad que se encuentra ligado a lo simbólico, la cual es socialmente legitimada (Castoriadis, 2007)

De esta forma, cada objeto y comportamiento o práctica existe debido a la percepción que se tiene y depende de forma directa del significado simbólico en el que se produce. Un ejemplo, es el imaginario sobre una silla, la cual puede simbolizar un objeto para sentarse o referir desde lo simbólico al poder si responde al trono de un patriarca. Esta representación surgirá aun cuando físicamente no se encuentre el rey sentado sobre ella. En este sentido, los significados de orden simbólico son producidos y elaborados a través del contexto histórico y social del imaginario (Castoriadis, 2007)

Para este autor, las instituciones sociales se encuentran mediadas por el entramado simbólico que les representa. Si bien su existencia no depende del mundo simbólico, su existencia no podría darse sin dicho mundo, dado que a partir de las significaciones simbólicas se desprenden una serie de comportamientos y prácticas que permiten la materialización de las interacciones. Dado que los sistemas económicos, políticos, sociales y culturales ligan símbolos y significados para soportar el conjunto de significaciones en los que se consolidan las prácticas (Castoriadis, 2007; Posada y Gaviria, 2009; Agudelo, 2011).

Por otra parte, la corriente iberoamericana, con su máximo expositor Pintos (2014), desde una perspectiva sociológica del constructivismo sistémico, plantea que los imaginarios sociales son representaciones colectivas que orientan a los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social (Pintos, 2014). Los imaginarios permiten visibilizar solo cuando son accionados a través de los comportamientos o narrativas, las cuales son reguladas, aprobadas o rechazadas por los individuos. Cada comportamiento individual señala los imaginarios que han sido incorporados a partir de esquemas de integración social que develan la legitimidad social y la identificación con dichos sistemas interpretativos de la realidad (Cegarra, 2012; Aliaga y Pintos, 2012; Pintos, 2014).

Según Posada y Gaviria (2009), en el imaginario social existen tres rasgos principales: primero, las imágenes son comprendidas como reflejo de las realidades físicas y mentales que develan el contexto social en el que se crean y evidencia la realidad; segundo, los imaginarios se convierten en marcos interpretativos de referencia para deconstruir, resignificar y configurar los imaginarios propios; tercero, la fantasía es el escenario en el que se articulan imágenes e imaginarios de las cosas que no se han pensado y verbalizado.

A partir de lo anterior, considero que los imaginarios sociales son esquemas interpretativos de la realidad que son socialmente aprobados y que se evidencian a través de discursos, valoraciones afectivas, actitudes, conocimientos legitimados y símbolos. Son dinámicos, lo que permite que sean modificables, permiten dotar de sentido a la identidad social y por lo tanto dan cohesión, y son transmitidos a partir de instituciones sociales como la escuela y los medios de comunicación.

Capítulo IV. Imaginarios sociales de género en la comuna y la escuela: una aproximación desde las docentes

El capítulo se divide en tres partes: en la primera, se expondrá la caracterización de los contextos educativos y las problemáticas sociales de las comunas. En la segunda, se presentarán las descripciones que las maestras hacen sobre estudiantes, frente a la distribución de los roles, características y estereotipos de género en la escuela. Por último, se retomará la percepción que tienen los docentes sobre las leyes, el currículo oficial, los recursos que asigna el Estado y las rutas de atención para las situaciones que afectan la convivencia.

4.1 La escuela como reflejo de las comunas

Colombia es un país cuya organización social, económica, política y cultural desde el proceso de colonización, ha sido impactada por la división étnica racial, propiciando una jerarquización de clases sociales de manera desigual (Quijano, 2011). A partir de la conformación de los Estados nación, se agudizaron las desigualdades sociales por razón de género, raza y etnia, de manera que los grupos subalternizados, afrodescendientes e indígenas, tuvieron que agenciar luchas para garantizar sus derechos y formas de organización.

A partir de los relatos de 11 docentes por medio de entrevistas y grupos focales; se describen características de las comunas y las escuelas de los municipios de Cali y Jamundí en las que laboran, y aunque cada una de las regiones e instituciones en las que se encuentran presentan sus particularidades, se identificaron problemáticas comunes como la pobreza, migración, violencias, microtráfico de drogas, conformación de pandillas, así como diversas desigualdades de género y raza/etnia donde las mujeres racializadas son las principales figuras encargadas de la crianza mientras que los padres son figuras ausentes en la vida de las niñas, los niños y jóvenes.

Respecto a la información socioeconómica de la mayoría de las familias de las que proceden los y las estudiantes, destaca un contexto de pobreza y alta migración. Las maestras describieron que las familias de las y los estudiantes son pertenecientes a los estratos socioeconómicos uno, dos y tres que corresponden a los sectores más empobrecidos de Colombia. En cuanto a la migración que llega a la zona oriente de Cali, las cuatro maestras de las instituciones educativas oficiales: Lucía, María, Julia y Martina, describieron que la

pertenencia étnica racial de las y los estudiantes de sus escuelas, es indígena, mestiza y afrodescendiente, estos últimos de la costa pacífica del país, en especial de Buenaventura, Chocó y de Nariño. Por su parte, Sofía, docente de la zona rural de Jamundí, menciona que la mayoría de sus estudiantes son mestizos y en una baja proporción afrodescendientes e indígenas, además comenta que la mayoría de la población migrante proviene de la zona del Cauca. Un aspecto clave, es que: “muchos desplazamientos son producto de las migraciones, a partir del conflicto armado” (Docente Lucía, entrevista, 25 de noviembre de 2020), lo que denota un contexto de guerra que ha impactado a los pueblos colombianos.

Debido a esta situación de migración, destacan los empleos informales que tienen las familias, tanto como jornaleros para los hombres en fincas cercanas, como empleadas domésticas para las mujeres, además de trabajar como comerciantes. En este sentido, la mayoría de los y las estudiantes participan en las jornadas extracurriculares, impactando así, en su rendimiento escolar y en su permanencia:

Hay mucha gente que migra del Cauca, muchos estudiantes en migración. También es una población fluctuante porque están estas fincas de veraneo, entonces varios allí trabajan como mayordomos, entonces van y vienen, ese es el tipo de población, muchos tienen trabajos informales como jornaleros, trabajan en construcción, por ejemplo, en mi salón solo dos, una madre y un padre tienen trabajos estables dentro de una empresa. (Docente Sofía, entrevista, Sofía, 20 de noviembre de 2020).

La violencia estructural que se observa producto de los desplazamientos forzados por la guerrilla (Medina y Silva, 2016), no es la única que prevalece en las comunas, el ingreso a las pandillas y el narcotráfico, son dos problemas mayúsculos que las docentes identificaron, un ejemplo de lo anterior es señalado por la docente Martina sobre un estudiante que había estado involucrado con la venta de marihuana en el plantel escolar y al momento de que las autoridades educativas lo encontraron, se excusó argumentando que lo habían amenazado:

“Si él se da cuenta que ustedes me quitaron esta mercancía... Él mataría a mi mamá si yo llegaba a sapear [delatar]”, entonces allí con la rectora que había en ese entonces se terminó de devolverle las cosas a ese chico y hablar con los papás y trasladarlo de institución para poder librarse de esta persona. (Docente Martina, entrevista, 19 de noviembre de 2020).

Lo anterior denota la complejidad en la que operan las escuelas y la limitada capacidad de acción que tienen las autoridades frente al narcotráfico. Por lo que, en casos como este, se prefiere cambiar de plantel al estudiante, sin resolver el problema de fondo, que es la vulnerabilidad en la que se encuentran los estudiantes para ser captados por los cárteles de las drogas. Otro relato más es el de un estudiante amenazado de muerte por no querer transportar a una persona con cocaína. La madre de familia optó por buscar otro lugar donde mudarse: “estaba empacando las cositas y me decía tengo que salir mañana mismo por temor a retaliación [venganza], entonces es duro ver una situación de estas” (Docente Martina, entrevista, 19 de noviembre de 2020).

Sobre la integración a las pandillas, la coordinadora Julia narró que los estudiantes en la comuna aprenden a resolver los conflictos a través de la agresión porque esa es la dinámica que se encuentra en las comunas. De este modo, la masculinidad hegemónica exige a los chicos y hombres ser líderes de su familia, fuertes y proveedores. Es con base a estos preceptos, que los chicos se adaptan a sus barrios y a sus grupos de pertenencia:

Los hombres aprenden sobre masculinidades en el barrio, que son machos, que deben defenderse, usted los puede ver en la calle y usted ya identifica de que tiene [que] portarse de otra manera por el mismo contexto en el que viven, en el aula los niños de acá son muy colaboradores, respetuosos, pero ya en la calle ellos actúan de otra manera por el mismo contexto en el que se desenvuelven, nosotros en este momento estamos rodeados de invasiones, entonces pues tienen que defenderse (...) El mismo contexto que exige que el niño afuera se vea como el macho. (Coordinadora Julia, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

Los elementos centrales en la construcción de las masculinidades de los jóvenes en contextos de socialización, señalados en el relato anterior, dan cuenta de la configuración del sistema jerárquico establecido mediante la racialización de los sujetos y geografías, y del sexo mediante la introducción y uso de las diferencias sexuales para asignar lugares y roles, diferenciados, tanto de hombres como de mujeres. También, mediante el establecimiento de normas de sexualidad y reproducción que permiten el control de la estructura social.

Respecto a la región de Jamundí, Sofía refirió que la problemática del consumo de sustancias psicoactivas (SPA) afecta en especial a los estudiantes hombres y el entorno contribuye a reforzar el consumo. La docente comenta que algunos estudiantes que juegan

fútbol son contratados por dueños de las fincas para los partidos donde introducen juegos de apuestas y fiestas con alcohol y SPA donde participan los menores de edad:

Jamundí tiene una historia de narcotráfico muy alta, no en vano todas son súper fincas vacacionales. Yo tenía un estudiante que era muy listo, muy inteligente, muy bonito, un chico que todo lo entendía y era súper drogo, lo que más usan es como marihuana y perica. El papá estuvo en la cárcel por unos problemas con las drogas, entonces se quedó solo como el hombre de la casa, o sea no respondía económicamente, pero si valía mucho lo que él trabajaba, aunque su mamá trabajaba, su abuelo trabajaba, pero él sentía como responsabilidad con las hermanas, también unos rayes [ideas] muy fuertes respecto a la masculinidad de lo que la sociedad espera de los hombres. Y él era muy buen jugador de fútbol hasta lo habían llevado a un club, pero se drogaba demasiado entonces, pues, ya no pudo más, y a veces esta gente, dueños de las fincas vacacionales, busca pelados para jugar partidos y buscan pelados buenos, porque él a veces decía “profe es que yo me voy a jugar un partido y yo soy goleador, ellos apuestan y me pagan”, y claro pues también tienen después del partido perico, marihuana y pepas entonces lo invitaban a él, le pagaban, pero luego había como trago y había mucha marihuana entonces se enloquecía. (Docente Sofía, entrevista, 20 de noviembre de 2020).

Como se observa en los relatos, la situación de vulnerabilidad y pobreza de las y los estudiantes, denota la complejidad que se vive en los barrios y la susceptibilidad que tienen frente al consumo de drogas, donde por las mismas dinámicas de consumo de SPA algunos adultos en lugar de ser garantes de los derechos de niños, niñas y jóvenes se convierten en factores de riesgo. Esta misma profesora comentó que en una ocasión intentó disuadir al estudiante de dejar las drogas, pero que él le respondió que no existía otra opción porque hay una fuerte asociación al prestigio y el dinero por ser narco:

Y yo le decía: bueno, pues ya fumas marihuana, porque no tratas de manejarlo, trata de estudiar, aunque sea termina el noveno. Y él me dijo “no profe, es que la gente que puede manejar las drogas y la vida es gente que tiene plata, yo no puedo, yo ya no puedo”. (Docente Sofía, entrevista, 20 de noviembre de 2020).

En cuanto a las relaciones entre mujeres y hombres en los contextos de Jamundí y Cali, destacan las desigualdades en las que viven las mujeres por la falta de derechos y su posición de subordinación frente a los hombres que las objetivizan y actúan como sus tutores o dueños, por lo tanto, las niñas se adaptan a esa estructura machista. La coordinadora María señala:

El sector de nosotros todavía no hemos dejado el machismo. Nuestros estudiantes afuera vienen de una cultura machista, donde la mujer es subyugada, donde la mujer no tiene los mismos derechos que los hombres y donde la mujer tiende a ser la que agacha la cabeza, parece que no se viera en esta ciudad, pero todavía se ve y es notable. (Coordinadora María, entrevista, 23 de noviembre de 2020).

María también comentó que los hombres perciben a las mujeres como sus territorios, razón por la que están normalizadas diversas prácticas de control de sus cuerpos y acciones (Segato, 2018). Por ejemplo, ciertas dinámicas en los noviazgos, donde los hombres verifican y autorizan con qué personas pueden interactuar sus parejas mujeres, reforzando con estas acciones los estereotipos patriarcales. Esta profesora explica lo que representa la mujer en una relación de pareja de novios en chicos de secundaria:

Que las niñas son los “culitos”, ella es mi culito, con ella no se mete nadie y pues yo soy el pelado, el varón y yo sí puedo con las que quiera, porque eso allá es muy arraigado, bastante. De hecho, hubo varias situaciones de convivencia, conflictos que escalaron en violencia se dieron allá porque alguna chica era novia de ellos y si este chico se daba cuenta que la chica estaba hablando con otro compañero, entonces, este muchacho, el que fuese el novio iba buscaba el compañero y lo amenazaba y a ella también. Ahí en la comuna son muy dados a que las niñas son una pertenencia de sus novios, incluso hay chicos que les dicen a ellas qué se pueden comer y qué no, a dónde pueden salir y a dónde no, con quien pueden estar y con quien no. (Coordinadora María, entrevista, 23 de noviembre de 2020).

La normalización cultural de este tipo de vínculos se traduce en abuso sexual y embarazos no deseados. Dado que es habitual en los barrios y en las comunas señaladas, que hombres adultos sostengan relaciones sexo afectivas con menores de edad, ya sean niñas o adolescentes, lo que ha generado distintos tipos de denuncias:

Muchas veces cuando yo los veía pretendiendo niñas, pues era ilegal, ¿por qué ellos pretendían niñas menores de 14 años? y todo el tiempo se los dije de muchas formas y para mí eso fue súper triste (...) Él era grande, iba a cumplir 18 y pretendía a una niña de 11, entonces, pues, yo lo sabía o sea, se lo dije yo mirándolo a los ojos, pero es que eso es lo que ellos ven, ven que es normal, que un man [hombre] de 27 años tenga una novia de 14, lo ven normal, que un man de 20 como tuvimos hace 2 años, dejar embarazada también a una china de 12 que estuvo en UCI (Unidad de cuidados intensivos) obviamente el man no podía ir a ver a la nena ni nada pues porque ya lo tenían en fiscalía o sea como menor de 14 años un embarazo, se tiene que decir, o sea, eso es violación. (Docente Sofía, entrevista, 20 de noviembre de 2020).

Dicha problemática social, se agudiza en los casos donde niñas y adolescentes son abusadas en el contexto familiar por parte de sus cuidadores y donde sus madres también han sido violentadas desde la infancia y continúan enfrentando violencias estructurales como la dificultad para acceder y permanecer en trabajos dignificantes. Estos trabajos podrían permitirles una ruptura con el círculo de las violencias, como demuestra lo relatado por una profesora que tuvo el caso de una niña que era abusada sexualmente por su progenitor y su madre, quien también había sido víctima de este tipo de violencias y no denunciaba debido a que su pareja era quien proveía económicamente:

Tuve un caso de un niña violada por su papá y yo si notaba a la niña con una rabia, con una histeria, yo decía a esa niña le pasa algo y yo sentía que le pasaba algo. Y muy buena estudiante y empezó a bajar el nivel y resulta que era violada por el papá, y la mamá lo consentía, la mamá lo sabía y yo la cité a ella, yo le dije “¿tú sabes esto?” Y me dijo “Sí, yo lo he intentado denunciar, pero lo que pasa es que él me da el sustento de la comida para todos ellos, si a él lo meten a la cárcel entonces qué me va a pasar a mí, qué va a pasar con todos ellos”. Yo le decía a la madre que actuara, que definitivamente no se iba a quedar sola, que actuara, que también era la vida de su hija la que estaba de por medio. (Docente Lucía, entrevista, 25 de noviembre de 2020).

Desafortunadamente, la dependencia económica y emocional que vivencian las mujeres como consecuencia del sistema patriarcal y los dispositivos de género, internalizados y soslayados, en sus relaciones con los hombres, acompañan y legitiman el uso de la fuerza por parte de sus maltratadores y los maltratadores de sus hijos e hijas; consolidando el imaginario

de que no pueden alejarse de ese contexto de violencia en el que se encuentran. Como señala Lagarde (1990), cuando la conyugalidad incluye la manutención económica de la mujer y sus hijas e hijos: “si no tiene esposo no puede reproducirse, ni siquiera sobre-vivir” (Lagarde, 1990, p.448).

Este apartado mostró la situación de pobreza y precariedad de los y las jóvenes de las comunas en las que se encuentran las instituciones oficiales del nivel de secundaria, lo que facilita la vinculación de los estudiantes con pandillas o grupos dedicados a la venta de estupefacientes, además de la evidencia de que les atraviesa un contexto de violencia estructural (pobreza) y cotidiana por la guerra y el narcotráfico.

Asimismo, las y los estudiantes, se encuentran insertos en familias donde se asumen los roles tradicionales y se definen por formas de feminidad y masculinidad hegemónicas que adquieren estructuras de dominación y disciplinamiento de las identidades de género, definiendo “morfologías ideales del sexo” (Butler, 2007, p.24), a través de la violencia física y sexual como formas de dominación patriarcal. En este sentido, es posible plantear que construir una masculinidad vinculada a la violencia, es una de las diversas formas de supervivencia que tienen las y los estudiantes en el contexto donde les ha tocado vivir; al normalizar estas actitudes y formas de relación como válidas; las reproducen en sus diversos espacios de socialización, entre los que se encuentra la escuela.

4.2. Imaginarios sociales de las docentes sobre las identidades de género

Es relevante identificar cómo los imaginarios impactan en las formas en que se organiza el trabajo en la escuela y se atienden los conflictos; dinámicas donde se alude a ciertas habilidades naturales por parte de las mujeres y no se cuestionan, sino que tienden a reproducirse por las y los docentes. El imaginario social hace referencia a la constitución de una “gramática” o una estructura de referencia que permite representar a la sociedad históricamente determinada, y construida a partir de la interacción socialmente legitimada. El imaginario es interpretativo y la imaginación es representativa, producto de la condición humana de representar a través de imágenes movilizadas por factores cognitivos y emocionales. El imaginario es la codificación para atribuir significados a la sociedad, ordena la memoria colectiva mediante imágenes identitarias, valoraciones ideológicas y autorrepresentaciones, dando sentido a las acciones (Cegarra, 2012).

4.2.1 Descripción de las características de género y actividades escolares

La escuela transmite una estructura social, como si fuese universal, a través de códigos y valores culturales donde las y los docentes aportan en la reproducción independiente de su propia ideología e intenciones (Ávila, 2005). Segato (2003) define “el género como una experiencia fundante que organiza el mundo, incluso el universo biológico” (p. 57) es decir, este representa el universo cultural donde se encuentra, organiza de manera jerárquica y estructura la organización, tanto social como natural, generando que la apariencia biológica, sea transformada acorde a la percepción, valor y significados que las personas le asignen. Dichos significados son adquiridos en espacios de socialización donde la escuela es una extensión del espacio social y, por lo tanto, los roles de género son reproducidos por los distintos actores que ahí convergen. Esta asignación de roles de género se puede observar tanto en los discursos de los actores educativos como en algunas actividades académicas y deportivas.

Un aspecto crucial acerca de las características de género que relataron las maestras, es que su ejercicio docente lo asocian al rol materno, donde la capacidad para expresar afecto y la necesidad de generar cercanía con las y los estudiantes, son dos descriptores principales. Esto sugiere una interiorización de los roles tradicionales de género que se han extendido a las profesiones, pues la adquisición de los roles de género requiere de “patrones correctos, adecuados y socialmente deseables para cada uno de los géneros” (Rodríguez y Peña, 2015, p.170).

La docente Carla manifiesta que ser mujer le ha permitido interactuar desde un rol materno con sus estudiantes: “Pienso que lo de ser mujer, me ha dado un poco de maternidad con los chiquitos porque siempre he tratado con los niños pequeños” (Participación en grupo focal, docente Ana, 16 de diciembre de 2020). Por su parte, Lucía alude a su condición de mujer como más afectiva, por lo que se le permite expresar y recibir muestras de afecto como parte de los códigos de género, sin ninguna restricción, a diferencia de los hombres:

Bueno, como maestra he encontrado la particularidad que solo el hecho de ser mujer me permite ser afectiva y muy afectuosa, es decir, me permite dar amor y recibir amor sin ningún tipo de restricción con los estudiantes, entonces eso me ha generado muchísima fortaleza en mi rol como maestra y creo que es uno de mis grandes, digamos, valores agregados: la posibilidad de generar vínculos afectivos. (Docente Lucía, entrevista, 25 de noviembre de 2020).

Por otra parte, la docente María menciona que las familias caracterizan a los maestros como temperamentales en contraste con las docentes a quienes describen como suaves. Estas ideas se articulan con los comportamientos que las familias esperan de las y los docentes en su práctica, pues de los hombres esperan que les alcen la voz a las y los estudiantes, en contraste con las maestras, de quienes imaginan y esperan que sean suaves en el establecimiento de la norma:

Las familias me dicen -no, es mejor que les toque con una mujer porque las mujeres son más suaves, los hombres son de pronto más temperamentales y yo no quiero que a la niña me la vayan a estar gritando-. Cuando es un hijo hombre si les gusta que el profesor sea hombre porque quieren que tenga mano dura en el proceso de educación y porque creen que si es una maestra entonces el chico va a montársele en la cabeza a la maestra, no la va a obedecer. (Coordinadora María, entrevista, 23 de noviembre de 2020).

Observo que las familias consideran que los maestros son quienes representan el rol de autoridad y establecen límites a través de alzar la voz en contraste con las mujeres quienes representan el rol materno y expresan la autoridad de manera sutil y cálida. Este tipo de imaginarios, contribuyen a la reproducción de identidades de género hegemónicas donde en la infancia y adolescencia los estudiantes tienen problemas con las normas, razón por la que necesitan la presencia masculina quien imparte límites a diferencia de las niñas que son obedientes y calmadas y por tal motivo, se puede retroalimentar de manera más suave.

Por otro lado, Lucía menciona que las y los estudiantes esperan que los docentes asuman el rol paternal en contraste con las mujeres quienes encarnan un rol maternal. Lo anterior, se debe a que los maestros son caracterizados como las figuras que representan la norma y la autoridad, en contraste con las mujeres de quienes se espera que representen características relacionadas con la expresión de afecto, contención y suavidad:

Entonces el tener ausencia de padre en los estudiantes tienen una conducta y unos comportamientos que los remiten a tener ciertas dificultades de normas, de límites, de reglas, de autoridad y por supuesto, entonces los estudiantes esperan que esté ahí una voz masculina y cuando está una voz femenina, pues les cuesta mucho trabajo porque es la voz de una madre que está ahí reflejándose. (Docente Lucía, entrevista, 25 de noviembre de 2020).

En este relato destacan las características físicas y comportamientos hegemónicos que se esperan de las mujeres, como las acciones que se generan en el contexto escolar cuando las maestras no responden con las expresiones de género culturalmente esperadas. La docente Clara menciona que, por el hecho de ella ser mujer, se espera que deba usar falda y tacones y se le cuestiona porque ella utiliza jeans y tenis. De forma adicional, se espera que la docente tenga comportamientos feminizados en relación con la práctica de los deportes, es decir que no le guste el fútbol y por esta razón es cuestionada:

Algo que a mí me cuestionaron muchas veces es esa parte porque como soy mujer y coordinadora, soy amante del deporte y muchos me cuestionan que por qué carajos yo jugaba fútbol ...esos son lo imaginarios de cuáles son los roles de la mujer y cuáles son los roles de los hombres y a parte porque ojo, porque usted es coordinadora, entonces por qué no viene en falda en tacones y por qué llegas en jean, en zapatillas. (Participación en grupo focal, coordinadora Clara, 16 de diciembre de 2020).

En la misma línea, se alude a que entre estudiantes también se cuestionan los comportamientos contra hegemónicos, como lo menciona Irene, quien acota que las estudiantes que practican fútbol se les denomina “machonas”, es decir, se les llama de manera despectiva a quienes tienen una feminidad transgresora: “Las mujeres son más machistas que los mismos hombres, yo tenía un grupo de niñas que jugaban fútbol y las niñas decían ‘esa es una machona’, eso es una discriminación, es muy marcado de que somos mujeres y no podemos hacer esto” (Participación en grupo focal, docente Irene, 16 de diciembre de 2020). Una explicación ante ello es que a las mujeres se les debe reprender con mayor dureza para que puedan dar continuidad con las normas de género: “la mujer no hace sus quehaceres y no se comporta como debe, merece una reprimenda, un castigo” (Lagarde, 1990, p. 333).

Asimismo, a las maestras se les atribuye la paciencia, como lo menciona la docente Sofía. Sin embargo, es interesante observar que cuando las docentes no desempeñan cargos directivos se espera que cumplan con los atributos hegemónicos del rol materno: “Yo llegué al colegio y entonces la coordinadora preguntó -¿A quién le vamos a dar esa dirección de grupo?- y me dijo mejor se la damos a usted profe, porque usted es mujer y tiene más paciencia y más instinto maternal” (Docente Sofía, entrevista, 20 de noviembre de 2020).

Como lo menciona la coordinadora Clara, cuando son directivas docentes, se espera que las docentes ejerzan el liderazgo hegemónico de los hombres, caracterizado por hablar fuerte: “Sí, usted es mujer y es la coordinadora entonces ¿por qué no le hablas duro a los chicos

y a las chicas y a todo el mundo? no hay otras maneras y otros estilos” (Participación en grupo focal, coordinadora Clara, 16 de diciembre de 2020). La coordinadora refiere que no entrar en ese tipo de comportamientos genera críticas por no seguir con las normas de regulación.

4.2.2. Una mirada sobre el desempeño académico y disciplinario de las y los estudiantes

Características de docentes frente al desempeño académico de las y los estudiantes.

Frente al desempeño académico, se encontró que algunas docentes manifestaron que las y los estudiantes tienen similar rendimiento académico y en los casos donde hay variaciones, depende de factores como la personalidad, el acompañamiento familiar y el contexto educativo, tal como lo refiere la coordinadora Clara:

Yo creo que tanto mujeres como hombres tienen igual sus resultados académicos, yo diría que está más ligado con formas de la personalidad y el acompañamiento en casa, el tipo de construcciones que se van haciendo desde la familia, pero obviamente pues la escuela también contribuye. (Participación en grupo focal, coordinadora Clara, 16 de diciembre de 2020).

Sin embargo, como se evidenciará en los siguientes relatos, algunas docentes manifestaron que las estudiantes tenían mejores resultados académicos que los hombres dado que ellas tienen las siguientes características: creativas, pulidas, se comunican de forma asertiva, son responsables y amables, en comparación con los hombres a quienes describieron como: relajados, sencillos para realizar actividades académicas, vagos, y con dificultad de expresarse de forma pertinente: “pues la diferencia de pronto es que las niñas son creativas y son más pulidas para hacer las cosas, en cambio los jóvenes son mucho más sencillos para realizar ciertas actividades en cuanto a los compromisos académicos” (Participación en grupo focal, docente Sara, 16 de diciembre de 2020).

Martina expresa que los cinco mejores rendimientos académicos corresponden a mujeres, manifiesta que las estudiantes están más preocupadas por la calificación en comparación con los hombres. Adicional a ello, describe a las mujeres con mayor sutileza para comunicarse con las y los docentes, y nuevamente con asertividad en contraste con los estudiantes, a quienes se refiere como relajados y desinteresados:

Mis mejores estudiantes son mujeres, las cinco primeras personas son mujeres y no porque ellos no tengan la capacidad, es porque ellos son más relajados y les da lo mismo sacar un cinco o sacar un tres, entonces ellas se enfocan más, son más asertivas en su parte de comunicarse, ellas si se van por el lado más amable y si son muy sutiles, en cambio los hombres no y de verdad ellos no se dedican, ellos no tienen, pero ni siquiera como ese medio interés de demostrar que si son capaces. (Docente Martina, entrevista, 19 de noviembre de 2020).

La coordinadora María menciona que, aunque hay estudiantes hombres que se destacan y se esfuerzan académicamente, las estudiantes son caracterizadas como más responsables y esto se debe a que a las mujeres se les prohíbe, en mayor medida, salir a la calle, lo que genera que las chicas se enfoquen en el rendimiento académico, mientras que a los hombres se les otorgan más libertades. Esto se debe a la idea de que a las mujeres se les tiene que cuidar más y son los patrones de crianza que se impulsan:

En lo académico, los chicos son más frescos, hay chicos que se destacan, que se esmeran y son juiciosos, pero si hay más niñas es porque de alguna u otra manera se tiene la connotación de que son más responsables, están más ocupaditas y responden más, los pelados son más de la calle, más vaguitos, entonces pues los pelados se tiran más fácil el año, las niñas no, en lo académico uno ve y eso también forma parte de los patrones de crianza que las familias están más pendientes de las niñas que de los niños, a las niñas les prohíben salir más, a los niños los dejan salir ¿Ves? Entonces en lo académico eso entra a repercutir, las niñas tienen mejores resultados que los niños. (Coordinadora María, entrevista, 23 de noviembre de 2020).

En este sentido, a las niñas se les educa desde la restricción, confinándolas al espacio privado de la reproducción de la familia: “Es la propia división sexual del trabajo en el capitalismo la que confina a la mujer (...) en el campo de la reproducción: es decir, al mismo tiempo que inserta a la mujer en la estructura de la familia, le asigna como ‘trabajo’ la reproducción de la propia familia” (Amorós, 1991, p. 249), lo que instaura mecanismos de dependencia entre ambos sexos, pues a los hombres se les educa en las tareas públicas, en contraste con las niñas a quienes se les debe enseñar las tareas del cuidado y de la casa a través del modelamiento. Es por ello que las niñas y adolescentes asumen las tareas del cuidado,

además de cumplir con las tareas escolares, y, por lo tanto, hay una incidencia en su desempeño académico y posibilidad de deserción escolar.

Las maestras también mencionaron características diferenciales en razón del género para las asignaturas de educación física y matemáticas. En el siguiente verbatim, la docente Victoria caracteriza a las mujeres en la clase de educación física como pasivas, temerosas y menos arriesgadas que los hombres, a quienes describe como arriesgados y rápidos:

Veíamos en áreas de conocimiento unas diferencias entre hombres y mujeres, en el caso de educación física, las mujeres vienen muy pasivas, los niños son más arriesgados. Las niñas si quieren hacen educación física, si quieren no y sí se ve la diferencia entre un movimiento y el otro, pues un niño es más arriesgado y una niña es más temerosa... y algunos niños son más rápidos. (Participación en grupo focal, docente Victoria, 16 de diciembre de 2020).

Frente a la asignatura de matemáticas, Irene menciona que los estudiantes se destacan por ser dinámicos y tener rapidez, en comparación con las estudiantes con quienes hay que trabajar ese aspecto. Esto es interesante, porque el pensamiento lógico-matemático se asocia más a los varones de forma innata, mientras que a las mujeres se nos asocia con “otras características” como el “don de la decoración” o “los detalles estéticos”, esto mismo es señalado por Alejandra Lucía y por Irene:

Yo sí he notado desde el área de ciencias que los jóvenes tienen una rapidez y tienen ese dinamismo en las matemáticas, entonces, con niños y niñas hay que trabajar en esa parte de la matemática, pero resalta que las niñas son las que dicen, ve esto hay que hacerlo de esta manera, como organizar y presentar, eso tenemos las mujeres de llevar las cosas como bien presentadas, organizadas. (Participación en grupo focal, docente Irene, 16 de diciembre de 2020).

Lo anterior, señala que aun cuando se percibe que los hombres son mejores para las matemáticas que las mujeres, este tipo de imaginarios tienen origen en los roles y características que son legitimados para hombres y mujeres a partir de lo que la cultura ha asignado en la división sexo genérica. En tanto, a los hombres se les educa para la dimensión pública y se espera que ingresen a profesiones de las ciencias exactas, derecho y ciencias políticas (Guel y Martínez, 2019; García, Becerril y Hernández, 2019), en comparación con las carreras de las

mujeres dedicadas a la reproducción del rol del cuidado como: enfermería, psicología, trabajo social (Jiménez Espinoza, 2015).

La coordinadora Clara, mencionó que en la práctica docente hay ciertas asignaturas que son consideradas masculinas y otra femeninas, lo cual genera que las asignaturas que imparten las mujeres sean ubicadas en una posición menor:

Muchos profes no lo dicen, no lo hablan, pero hay relaciones fuertes hasta en las mismas áreas, uno ve que hay áreas masculinizadas que tienen más peso que otras, como son las mujeres quienes dan ciertas asignaturas, tienen un rango o una jerarquía diferente, menor. (Participación en grupo focal, coordinadora Clara, 16 de diciembre de 2020).

Al final , Alejandra, comenta que hay docentes que cuestionan si los hombres son más inteligentes que las mujeres, pues estas últimas obtienen mejores notas gracias a que se dice que son más responsables, organizadas, juiciosas, creativas, amables, pulidas y con mejor comunicación asertiva, en contraste con las calificaciones de los hombres que son impactadas de manera negativa por su indisciplina, es por ello, que esta valoración a priori incide de forma automática al evaluar el rendimiento académico, pues muchas veces se tiene en cuenta el comportamiento:

Me acuerdo que antes se tomaba en cuenta los grupos que iban a ir primero, segundo y tercer puesto y era el de niñas, entonces algún maestro dijo, no es que de todos modos el salón de las niñas uno tiene más en cuenta el comportamiento y la actitud de ellas y que son más asequibles y que de pronto son como más juiciosas, entonces uno tiene en cuenta esa parte comportamental, entonces ahí generó la discusión ¿no? entonces ¿cómo así?, o sea, son más inteligentes los niños, pero pues su indisciplina no los deja tener unas mejores valoraciones, yo si estoy de acuerdo con las compañeras que decir quién es mejor depende de factores como la familia y el contexto. (Participación en grupo focal, docente Alejandra, 16 de diciembre de 2020).

A su vez, la docente Alejandra comenta que un rector le decía que las y los docentes manejan “la pedagogía de la niña bonita” dado que el rendimiento escolar de las estudiantes está impactado por una valoración emocional:

Hay un rector que me decía que a veces nosotros manejamos la pedagogía de la niña bonita, entonces es como las niñas de pronto son como más dóciles, son más fáciles de llevar, entonces para calificarlas tienes en cuenta ese tipo de cosas, eso genera que de pronto tengas unas ciertas valoraciones buenas, pero no quiere decir que no sepan o no quiere decir que no tengan esas habilidades, las tienen, pero también hay esa carga un poquito emocional. (Participación en grupo focal, docente Alejandra, 16 de diciembre de 2020).

La anterior afirmación del rector demuestra que se espera que las estudiantes cumplan con características hegemónicas frente a su desempeño escolar, tales como las que he evidenciado a través de los relatos: sumisas, juiciosas, responsables, dóciles y ordenadas. Esto podría evidenciar que la valoración académica de las y los estudiantes en algunos casos está impactada por juicios de valor e imaginarios sociales de género. Con relación a esto, me surge la inquietud acerca de ¿qué ocurre con las estudiantes que no cumplen con dichas características hegemónicas? ¿A través de qué prácticas las y los docentes regulan el orden social establecido en el contexto educativo? ¿Cómo se les enseña a las estudiantes que deben responder a dichas características?

Percepción de docentes sobre la disciplina de las y los estudiantes

De manera general, las maestras mencionaron encontrar diferencias entre hombres y mujeres frente a la disciplina. Por una parte, caracterizaron a las mujeres como sumisas, calmadas y juiciosas en comparación con los estudiantes a quienes describieron como indisciplinados. En relación a los casos de indisciplina, las maestras aludieron que los estudiantes se involucraban en situaciones de violencia física, en contraste con las mujeres quienes realizaban prácticas de exclusión social y desprestigio de sus pares por medio del chisme.

Sofía comenta que “estadísticamente” los hombres son quienes más presentan casos de indisciplina y dificultad por la aceptación de las normas, asimismo, tramitan los conflictos a través de las peleas físicas debido a la construcción de masculinidad hegemónica que se asienta en la agresividad:

Sí, no lo digo yo, lo dicen las estadísticas en la coordinación de bienestar, son más los chicos que se portan mal que las chicas, se pelean, se dan puño, pues claro, porque las masculinidades son pues todas de la agresividad, obvio hay niñas que se portan mal,

pero no se cogen a puños, no arman una pelea. Los chicos tienen mucho problema con la norma, la norma es algo que a ellos les cuesta. (Docente Sofía, entrevista, 20 de noviembre de 2020).

En esa línea, la coordinadora Clara detalla tipos de agresiones que las estudiantes pueden realizar al mencionar que ellas llevan a cabo prácticas de exclusión social, agresiones verbales, chismes y acoso escolar a través de la virtualidad:

Desde la coordinación y los mismos procesos que uno lleva, yo diría que son las formas, los hombres normalmente se mueven en agresiones, riñas, en cambio con las chicas uno veía más los chismes, la intriga, el excluir a las compañeras de los mismos grupos, por ejemplo, los problemas con toda esta parte de la virtualidad normalmente eran muchísimo más marcada con las mujeres que con los mismos hombres. (Participación en grupo focal, coordinadora Clara, 16 de diciembre de 2020).

Por otra parte, Clara menciona que las situaciones que afectan la convivencia están impactadas de manera diferencial en los hombres en relación a la edad. En el caso de los estudiantes que ingresan a la adolescencia y quienes se vinculan a pandillas, expresan su masculinidad a través de prácticas de dominación territorial que inciden en el contexto escolar:

Con relación a la edad, los estudiantes más grandecitos, los de mayor desarrollo, siempre quieren ser el gigoló o el jefe de la banda, entonces uno allí vería cómo esos matices de esa masculinidad hegemónica que siempre busca poder dominar en los escenarios y es lo que termina afectando la convivencia. (Participación en grupo focal, coordinadora Clara, 16 de diciembre de 2020).

Cabe señalar que aunque la coordinadora no menciona específicamente las prácticas que afectan la convivencia por parte de los estudiantes, a partir de mi experiencia profesional recuerdo que ellos estaban vinculados a pandillas, continuamente involucrados en amenazas, peleas contra compañeros, las cuales se llevaban a cabo al finalizar la jornada escolar, lo que muestra la forma en la que se extrapolan dinámicas externas a la escuela, donde incluso se presentan divisiones territoriales de las bandas.

En el siguiente relato, se observa que la forma de interacción de docentes con estudiantes varía en relación al género, la docente Clara menciona que los salones de clase de

solo niñas tenían mejor convivencia que en el de los hombres, lo que generaba que la manera de hablarles a las estudiantes fuese diferente en comparación a los chicos: “Al tener los grupos separados era una mejor convivencia porque cuando estaban las niñas las profes sabían cómo hablarles entonces habían unos tonos de voz, unas formas diferentes de dialogar con los hombres y con las mujeres” (Participación en grupo focal, coordinadora Clara, 16 de diciembre de 2020). En contraste con lo que dice la docente Lucía que a los niños se les grita: “Nosotros sobre todos los hombres maestros yo siento que les gritan, allá en agua blanca les gritan mucho” (Docente Lucía, entrevista, 25 de noviembre de 2020). Esto muestra, cómo a partir de los imaginarios se diseñan y ponen en marcha las acciones pedagógicas y se hace uso de ciertos recursos para tomar el control del grupo.

Por otra parte, identifiqué que frente a los comportamientos de los estudiantes que son considerados como indisciplina, las y los docentes ejercen acciones para incidir en las prácticas de las mujeres. En este sentido, Martina describe que las estudiantes antes eran calmadas, sumisas y tenían buen rendimiento, sin embargo, en la actualidad refiere que las mujeres son quienes incitan a la violencia, derivado de un cambio generacional que ahora se está presenciando en las escuelas. Frente a esto, la docente retroalimenta a sus estudiantes poniendo de ejemplo su propia experiencia como estudiante y les menciona que ella era quien calmaba a sus compañeros y adicional era la mejor en términos académicos del salón:

Anteriormente las niñas eran muy calmadas, quietas, demasiado sumisas y rendían muchísimo académicamente, y no molestaban. Ahora no, ahora son las que ponen problema e incitan a la violencia en el aula de clase. Yo les contaba dentro de mis cortas charlas que a veces tengo con ellos de ética, que cuando tenía 14 años me había tocado trabajar para pagar mis estudios, pero era la mejor en el salón, y calmaba a los que peleaban, pero les decía que no ellas antes incitaban a la pelea. (Docente Martina, entrevista, 19 de noviembre de 2020).

A partir de estos relatos, identifiqué que las maestras modelan los comportamientos que son permitidos y esperados en el contexto escolar, y, por lo tanto, norman de forma explícita y simbólica, las prácticas docentes. Así pues, a través de los discursos, reproducen imaginarios en torno a las “cualidades innatas del género”, donde las estudiantes deben ser responsables y aplicadas en el rendimiento escolar, además dado su “carácter de cuidadoras”, deben asumir el cuidado y la contención de los hombres pues son ellas quienes deben tener mayor inteligencia emocional.

Por la misma línea, la coordinadora María, comenta que hay mayor exigencia en la disciplina hacia las mujeres debido a que se espera que ellas sean juiciosas y obedientes y se trata de normar una y otra vez sus acciones. En los casos donde las y los docentes perciben que las estudiantes no cumplen con los comportamientos esperados, se les retroalimenta a través de citaciones a coordinación o a las familias bajo la justificación que las estudiantes están en peligro. De forma adicional, la coordinadora mencionó que este tipo de prácticas no ocurre con los estudiantes hombres, aun cuando ellos realizan prácticas de indisciplina:

Cuando las niñas empiezan de pronto a molestar en clase, porque sobre ellas hay más atención y digamos que hay una exigencia porque son niñas deben de portarse mejor. Hay profes que en Facebook si ven que las niñas han montado alguna coreografía que para esta profe o ese profe pueden ser muy insinuantes o vulgar de inmediato ellos quieren citar a los padres de familia o que se les cite en la coordinación, porque las niñas están en peligro. Pero si los pelados están montando cualquier cosa o están haciendo una desfachatez a ellos no se les cita. (Coordinadora María, entrevista, 23 de noviembre de 2020).

En este relato, reconozco lo que Segato (2003) denomina violencia moral y que actúa como una agresión emocional y de disciplinamiento hacia las niñas, condenando sus formas de expresarse: “este tipo de violencia puede muchas veces ocurrir sin ninguna agresión verbal, manifestándose exclusivamente con gestos, actitudes, miradas. La conducta opresiva es perpetrada en general por maridos, padres, hermanos, médicos. profesores, jefes o colegas de trabajo” (Segato, 2003, p.115).

Finalmente, la coordinadora Clara afirma que, en el cambio generacional, se han presentado modificaciones en los comportamientos de las mujeres frente a la disciplina y las formas de expresión de las estudiantes están tornándose más llamativas, en un ejercicio para ser visibilizadas en el contexto escolar y de exigir sus derechos, aun cuando ello suponga una desacreditación de sus conductas por no estar dentro de las normas de género aceptadas:

En la convivencia los hombres por sus mismas dinámicas generan más situaciones de tipo físico, pero las mujeres a veces pueden ser mucho más crueles porque son aquellas violencias muy silenciosas. Uno antes pensaba desde una mirada clásica que los hombres eran siempre los más indisciplinados. pero pues también son esos ejercicios de movilidad y de cambio. Por ejemplo, unas estudiantes tomaban los balones y porque

no las dejaban jugar ellas simplemente decían - O me dejan jugar o chao balón [o te rompo el balón]- entonces también buscan formas de posicionarse, de decir yo también les digo, yo tengo un espacio, tengo unos derechos, tengo unas posibilidades, yo hago parte de este grupo y se hacen sentir. (Participación en grupo focal, coordinadora Clara, 16 de diciembre de 2020).

4.2.3. Beneficios y limitaciones en el rol docente por razón de género

De diez maestras, solo dos manifestaron encontrar beneficios por ser profesoras, tal como lo menciona Martina, quien comenta que en el magisterio por ser mujer no ha tenido privilegios: “En realidad beneficios como tal no considero que haya tenido, privilegios no le dan por ser mujer en el magisterio, toda la vida hemos estado en lucha, no veo que por ser mujer tengan consideraciones con uno” (Docente Martina, entrevista, 19 de noviembre de 2020).

La docente Sofía, mencionó que por el hecho de ser mujer identifica como ventaja la confianza que sienten las y los estudiantes para contarles cosas en comparación con los hombres. Lo anterior, se debe a que la relacionan con un rol materno:

Otra cosa es como que lo veo como una ventaja es como que los chicos a veces sienten como más confianza de decirme las cosas que a los profes hombres pues porque asocian con la maternidad, pero yo les dejo claro todos los días que yo no soy su mamá, pero eso me gusta. (Docente Sofía, entrevista, 20 de noviembre de 2020).

María indica que el hecho de ser mujer y coordinadora ha facilitado la confianza con las familias, en especial con las madres, quienes en algunos casos les realizan solicitudes de cambio de salón para sus hijos/as, debido a que prefieren que les toque con un/a docente específico: “El beneficio de la confianza con las familias, hay mamás que cuando saben que si a su hija le va a tocar con un profe van a coordinación y dicen que si se las puedo cambiar” (Coordinadora María, entrevista, 23 de noviembre de 2020).

En cuanto a las desventajas que enfrentan las maestras por el hecho de ser mujeres en el contexto escolar, la mayoría mencionó situaciones que ocurrían con sus compañeros/as, estudiantes y familias que representan barreras en el pleno ejercicio de la docencia e igualdad de género. Contrario a lo anterior, las diez docentes mostraron ciertas restricciones o dificultades en su labor docente por el hecho de ser mujeres. Esto nos habla de la desigualdad de género que atraviesa todos los espacios profesionales, pues cabe recordar que: “la institución

del patriarcado es una constante social tan hondamente arraigada que se manifiesta en todas las formas políticas, sociales y económicas” (Millet, 1969, p. 71).

Un ejemplo de lo anterior se encuentra en el relato de Carla respecto a cuando se encontraban los salones de clase divididos por género y al ingresar al salón de los hombres percibía que no tenía la misma credibilidad técnica por parte de los estudiantes, en comparación con los maestros: “Otra de las experiencias que me encontré es cuando ya el rector decide dividir los grupos en femeninos y masculinos, efectivamente uno siente o percibe que los estudiantes cuando ven la figura de mujer no tiene la credibilidad a la que tiene un profesor” (Participación en grupo focal, docente Carla, 16 de diciembre de 2020).

Por otro lado, la docente Sara, señala que los estudiantes representan a las maestras desde un rol maternal, razón por la que retroalimentar a los hombres es más difícil debido a que son menos receptivos para atender las orientaciones de las docentes en comparación con los hombres a quienes los estudiantes si les hacen caso. Pese a lo anterior, la maestra acude a citar el proverbio 14:1 de la biblia: “la mujer sabia edifica la casa”, para referirse a que el rol de la mujer es de apoyo y servicio a los hombres, en este caso, a los estudiantes:

La verdad yo reflexionando con lo que las demás compañeras decían yo me he sentido en un medio machista sobre todo con mis estudiantes, la voz para ellos es más maternal, cuando les habla un hombre entonces atienden, cuando es uno se vuelve más tedioso. Sin embargo, como dicen la mujer sabia edifica la casa, y es el rol que le toca a uno asumir con los estudiantes, yo no soy su mamá, pero ayudo a levantar en lo que ellos requieran de acuerdo a sus necesidades, apoyarlos para que puedan salir adelante, apoyarlos en lo que más pueda. (Participación en grupo focal, docente Sara, 16 de diciembre de 2020).

Irene, expresa que en el ejercicio docente los estudiantes quieren dominar territorialmente el aula de clase a través de prácticas de indisciplina y por el hecho de ser mujer los estudiantes hombres le ponen diversas pruebas frente al establecimiento de los límites, por lo que las maestras deben ejercer su autoridad y llamarles la atención, de forma más contundente porque de otra manera, no son tomadas en cuenta. En contraste con las estudiantes con quienes es más fácil dialogar y concertar:

En mis vivencias, siento que los niños a veces quieren como ponerle pruebas a uno, a querer pasar como por encima de uno y le toca a uno como ejercer la autoridad,

llamarles la atención, ellos piensan como -yo soy el que mandó a esa profesora- yo he visto ese elemento en la convivencia en las aulas de clase, las niñas si molestan y todo, pero uno habla con ellas, uno conversa con ellas y llega a un diálogo y las cosas se hacen más fáciles, ellos quieren como figurar y ser el que domina en el grupo, entonces ahí hay que ejercer la autoridad y salirse como de la ropa y ellos dicen “ay, la profesora está brava”. (Participación en grupo focal, docente Irene, 16 de diciembre de 2020).

La docente Alejandra manifiesta que cuando daba clases en los salones de solo hombres, tuvo que dejar de utilizar el tablero [pizarrón] debido a que algunos estudiantes la estaban “molestando”. La docente no especifica si el tipo de indisciplina que practicaban los estudiantes era relacionado con burlarse de la docente o con cosificar sexualmente su cuerpo:

Cuando tuvimos el escenario de hombres y mujeres separados yo tuve que dejar el tablero cuando estaba en la clase con los hombres porque había unos niños muy cariñosos y amables y me decían “profe a usted la están molestando” y no volví a dar clases en el tablero y me tocaba dictarles. (Participación en grupo focal, docente Alejandra, 16 de diciembre de 2020).

A partir de los relatos, se observa que las maestras reiteradas veces refieren que, por el hecho de ser mujeres, se les dificulta ser percibidas por los estudiantes como autoridad. En el siguiente relato, Lucía afirma que con los estudiantes se presentan múltiples situaciones de irrespeto lo que genera que sea más difícil las normas con ellos, lo cual implica mayor esfuerzo físico y emocional para atender las situaciones que afectan la convivencia escolar. Lo anterior, podría impactar en la salud física o mental, como es el caso de la docente, quien refiere que ha desarrollado una lesión en la garganta por motivos laborales:

Con los hombres hay muchas dificultades con las normas, muchas dificultades con los límites y muchas dificultades, a veces, con la autoridad, situaciones de irrespeto que toca con los estudiantes estar muy bien ubicados; sin embargo, genera mucho desgaste físico, emocional. Ahí he sentido desventajas, de hecho, mi laringe se afecta mucho cuando estoy de profesora en Agua blanca, ya me salió hasta un folículo en la cuerda vocal derecha y siento que mi voz, por ejemplo, ya no sirve para trabajar con los chicos de Agua blanca, me están haciendo seguimiento por medicina laboral. (Entrevista a docente Lucía, 25 de noviembre de 2020).

Por otro lado, Irene relata que en alguna ocasión intervino el coordinador en su clase, debido a que los estudiantes estaban acostumbrados a que la autoridad fuese representada por un hombre y, por lo tanto, a través de su figura masculina y rol de tutelaje, ingresó al aula para que se atendieran las orientaciones de ella:

Un día, el coordinador tuvo que entrar porque estaban acostumbrados a que era el hombre el que daba la autoridad, eran salones de puros hombres y puras mujeres estaban separados y uno entraba a los salones de hombres y ellos veían como debilidad la feminidad y yo fui criada como una mujer muy delicada y hasta en el grupo que yo lideraba de ciencias naturales veía eso. (Participación en grupo focal, docente Irene, 16 de diciembre de 2020).

Por otro lado, las docentes refieren problemas con sus colegas hombres, especialmente cuando ellas hacen señalamientos en torno a las violencias escolares. Sofía se autoreconoce como feminista y señala que hay “cierta incomodidad” entre sus compañeros, cuando ella habla:

Es más que todo con el asunto de hablar, de los espacios en los que uno puede hablar y cómo puede hablar, como yo siempre interpele como que mira esto es violento, esto es un estereotipo, y como yo las veo y nadie más las ve, entonces hay una ofensa ahí, pero eso es porque yo soy feminista, pero igual yo hablo, o sea, no me van a decir no hables, no mires o digas. (Docente Sofía, entrevista, 20 de noviembre de 2020).

La docente Victoria relata que al ingresar a la institución educativa se encontró con un contexto hostil por el hecho de ser mujer, joven y de estatura baja donde la coordinadora le mencionó que dado a sus características físicas ella necesitaba a un hombre para la asignatura de educación física:

Cuando entré a esta institución fue una experiencia bastante fuerte, yo entré a reemplazar a un hombre coordinador en la sede de santa librada, fui la segunda mujer en trabajar la educación física y realmente fui muy mal recibida porque hace 26 años y hoy la vida no ha cambiado porque somos un país y una ciudad demasiado machista, a mí me tocó muy duro, era muy joven entre comillas y se me recibió muy fuerte porque según la coordinadora yo era muy joven, muy pequeñita y no era un hombre que ella

necesitaba que reemplazará un hombre. (Participación en grupo focal, docente Victoria, 16 de diciembre de 2020).

Alejandra manifiesta que cuando ingresó, un compañero le comentó al coordinador que le asignara el grado escolar 11 para validar si sabía o no, esto señala que a las mujeres docentes se las pone a prueba en sus conocimientos y autoridad:

No solo sufrí de machismo sino de bullying, porque a parte llegué muy joven, y uno de mis compañeros le dijo al coordinador póngala a probar finura en grado 11 a ver si es que sabe. (Participación en grupo focal, docente Alejandra, 16 de diciembre de 2020).

Lo anterior genera que las mujeres deban de manera continua relacionarse con las y los compañeros reforzando a través de la voz fuerte y de actitudes que las validen y posiciones como que sí saben y son fuertes. La docente Victoria menciona que debido a que su estatura no es alta, les ha contestado:

A uno lo prueban mucho si uno sabe o no, yo he contestado fuerte yo no me gané mi título en un bingo, porque son muy machistas, con el tiempo he mejorado mis relaciones con mis compañeros, quizá no tengo una estatura que todo el mundo esperaba, pero mi tono de voz es fuerte y me ha suplido y me he metido siempre en retos que me he puesto y he salido avante. (Participación en grupo focal, docente Victoria , 16 de diciembre de 2020).

Un aspecto clave, es que cuando las docentes representan roles fuera de la norma, las actitudes sexistas se activan con mayor dureza y en los casos donde hay una enunciación de diversidad sexual, dichas actitudes se agudizan más: “en condiciones de heterosexualidad normativa, vigilar el género ocasionalmente se utiliza como una forma de afirmar la heterosexualidad” (Butler, 2007, p. 13). Tal es el caso de la profesora Sofía, quien se asume como mujer lesbiana y, por lo tanto, relata múltiples episodios en los que muestran un trato diferenciado hacia ella:

Yo tuve una estudiante que se dio cuenta que yo soy lesbiana y a todo el mundo le decía –“yo estoy enamorada de la profe Sofia” entonces una compañera me dijo “esa niña Hellen está enamorada de vos tené mucho cuidado con esa niña” y yo le dije ¿cómo así

que tené mucho cuidado? ¿Cuidado de qué? O sea, hay estudiantes que por las hormonas de la adolescencia se enamoran y yo le dije: yo no te vengo a vos a decir acá cuidado con esos pelados. A mí la pedofilia no me gusta. (Entrevista a docente Sofía, 20 de noviembre de 2020).

En el verbatim, se pueden observar algunos prejuicios en contra de las orientaciones sexuales que salen de la heteronorma. En este caso a la profesora, por ser lesbiana, le hacen el comentario de “tener cuidado con la niña”, situación que no sucede si se trata de un profesor que empieza una relación con una estudiante: “hay un profé que ahora la nena es su esposa, todo el mundo me dice que sabía y pues nadie le decía nada” (Docente Sofía, entrevista, 20 de noviembre de 2020). Este extracto también indica la normalización y solapamiento de conductas pedófilas.

Ante esto, la docente continúa su relato señalando que su ética como docente suele ser cuestionada porque su orientación sexual es diferente a la que dicta la heteronorma:

Para mí fue súper ofensivo y sí fue por lesbiana porque dudan sobre mi ética y mi relación con los estudiantes. Si hay muchos imaginarios alrededor de las mujeres lesbianas y yo creo que son cosas con lo que los hombres homosexuales no cargan. Eso fue algo que yo sé que, a una mujer heterosexual, a ella tampoco le hubieran dicho eso. Los choques más grandes son por ser lesbiana más que por ser mujer, en este contexto. (Docente Sofía, entrevista, 20 de noviembre de 2020).

Las dificultades que enfrentan las docentes se agudizan en la medida que asumen cargos más altos. La coordinadora Clara mencionó que al ingresar como directiva docente percibió barreras para liderar los equipos, debido a que la institución educativa había sido direccionada por hombres a lo largo de la historia, por lo que notó ciertas resistencias en el colectivo de docentes, incluso por parte de las otras mujeres:

Sentí las limitaciones cuando llegué como coordinadora, primero porque nuestra institución históricamente siempre ha tenido la dirección masculina, llegar a un cargo donde tradicionalmente lo han manejado hombres, eso ya marca mucho las cosas, y para mí si fue muy difícil ciertas barreras, resistencias docentes, igual hasta en grupos de profesoras. Yo creo que a veces es más sencillo trabajar con hombres que con mujeres por la cultura machista, uno ya se acostumbra que quien lleva las riendas en

estos tipos de escenarios tienen que ser los hombres, entonces culturaliza algunas cosas y que una mujer te diga o venga a orientar sobre lo que hay que hacer, incómoda. (Participación en grupo focal, coordinadora Clara, 16 de diciembre de 2020).

En su mandato, se encontró con la dificultad para acatar las orientaciones dadas e incluso encontró hostilidad a través de una comunicación agresiva:

Al comparar, si había una tarea para hacer y la directriz la daba el coordinador se hacía, pero si esa directriz la dice la coordinadora, entonces se hacían los locos, había que repetir varias veces. Las mismas dinámicas de comunicación, tú los sientes tiranos y fuertes sin necesidad... Sus discursos no son asertivos y pueden llegar a ser violentos. (Participación en grupo focal, coordinadora Clara, 16 de diciembre de 2020).

Otro punto en el que la cuestionaron fue su manera de vestir, debido a que las y los docentes esperaban que ella utilizara tacones y falda por su rol de coordinadora; sin embargo, ella comenta que prefería utilizar tenis y jean, y no hizo caso de los comentarios. Además, se le cuestionó su estilo de liderazgo y se le exigía ser “más dura” con los chicos, simulando así características masculinas en el mando, un tipo de violencia política de género que ejercen los hombres por compartir espacios de poder con las mujeres: “La molestia de los hombres por compartir, con las mujeres, espacios de poder que consideran reservados para ellos” (Dalton y Arana, 2015, p. 20). Al respecto, Clara apelaba a que existían múltiples formas de ser líder:

Ojo porque usted es coordinadora, entonces por qué no viene en falda, en tacones y por qué llegas en jean en zapatillas, pues el que conozca la IEO sabe que es muy grande y para tu estar caminando en tacones es algo inhumano, entonces esos tipos de cuestionamiento desde tu tipo de ropa, de por qué si usted es mujer y es la coordinadora entonces por qué no le hablas duro a los chicos y a las chicas y a todo el mundo, no hay otras maneras y otros estilos y genera críticas porque uno no llega con las mismas formas de regulación del comportamiento. (Participación en grupo focal, coordinadora Clara, 16 de diciembre de 2020).

A partir de los relatos se puede observar cómo las mujeres niñas o adultas son objeto de múltiples exigencias relacionadas con su género y cuando se salen de la norma, de forma inmediata hay señalamientos incluso de sus propias compañeras. En este sentido, es claro

observar como el patriarcado opera no solo en los hombres sino en las mujeres, quienes se vuelven vigilantes de las normas de género, lo mismo sucede con otro tipo de identidades sexo genéricas o con mujeres que asumen cargos de autoridad.

4.3. Dinamización de la Ley 1620 de 2013 de convivencia escolar

4.3.1 Percepción de la Ley 1620 desde la perspectiva docente

Aunque la Ley 1620 demanda la creación del sistema nacional de convivencia escolar para la garantía de derechos humanos, sexuales y reproductivos, sobre la cual se ha abordado en capítulos anteriores, la percepción que tienen las docentes sobre dicha ley incide en la manera como se atienden las situaciones que afectan la convivencia escolar y cómo las y los docentes incluyen en sus planes de aula prácticas no sexistas. En el siguiente relato, la coordinadora María refiere sobre la ley lo siguiente:

A nosotros sí [nos han servido estos lineamientos] yo creo que la ley 1620 es como el libro que nosotros debemos tener a la mano (...) la atención se debe dar en cualquier momento y pues porque dentro de nuestro proyecto está que debemos responder a esas necesidades de los estudiantes que se presenten en cualquier situación. (Coordinadora María, entrevista, 23 de noviembre de 2020).

La coordinadora María menciona que, frente a situaciones de acoso escolar por razón de género, se sensibiliza a las y los estudiantes a través de prácticas restaurativas para atender las situaciones de acoso escolar por razón de género:

Había en el colegio una niña que todo el mundo decía es que ella es tremenda, ella era bonita y coqueta entonces un día ella llegó con una queja que cuatro chicos en el segundo piso la habían arrinconado y que le habían dicho que le diera un beso a cada uno. Entonces que ella se había sentido atemorizada porque estaba arrinconada y los besó, pero ella después fue y puso la queja. Entonces claro se indagó sobre la situación y ellos primero lo negaron y después de ser presionados aceptaron lo que hicieron. Entonces yo les decía: -mire fue un beso, tal vez ustedes no vean eso, pero es muy grave y yo les hacía la comparación y les decía imagínese a una mujer que es abordada por cuatro tipos y que eso pase del beso y que vaya más allá. Entonces claro ellos ya empezaron a sentir como esa pena, vergüenza y hablaron con la niña, le pidieron perdón

a ella y ella los perdonó, los disculpó. (Coordinadora María, entrevista, 23 de noviembre de 2020).

Al indagar, si se encuentran resistencias por parte de las y los docentes para abordar situaciones de violencia de género como la anterior, la coordinadora María menciona no encontrar; sin embargo, comenta que docentes realizan comentarios como los siguientes: “quién la manda” “a esa peladita ya se le había dicho varias veces” “esa peladita es tremenda” “quién la manda a ponerse en cacerola”; comentarios que re victimizan a la estudiante:

Resistencias no, pero si el comentario: es que a ella quien la manda, es que, a esa peladita, ya se le había dicho varias veces, esa peladita es la cagada, no es que esa peladita es tremenda, no es que quien la manda a estar de cacerola, comentarios como esos, pero resistencia no, no fue como una barrera para uno decir no se puede hacer aquí una restitución. (Coordinadora María, entrevista, 23 de noviembre de 2020).

La coordinadora María menciona que las situaciones de acoso por razón de género son atendidas a través de retroalimentación con las y los estudiantes involucradas/os en la situación. Sin embargo, a partir de la Ley 1620 (2013) se demanda que este tipo de situaciones deben ser remitidas a instituciones de salud para que tanto víctima como victimarios puedan ser valorados por profesionales, con el fin de restituir los derechos vulnerados y a su vez se puedan hacer las respectivas remisiones a otras instituciones como: ICBF, comisaría de familia, fiscalía, policía de infancia y adolescencia (en los casos que sean requeridos) y puedan hacer el seguimiento del caso. También, la ley brinda lineamientos para que desde la escuela las y los docentes realicen actividades de prevención de este tipo de situaciones una vez se presentan.

Lo anterior señala, que, aunque la ley brinda dichos lineamientos y ha habido procesos de acompañamiento por profesionales para la activación de la RAI, las características que las y los docentes sobre las estudiantes, inciden en la forma de activar la ruta. Como se ha mencionado previamente durante la tesis, las y los docentes caracterizan a las estudiantes como “buenas, bonitas, sumisas y que reprimen su erotismo”, cuando las estudiantes no cumplen con dichos atributos como lo refiere la coordinadora María en el anterior relato: “había una niña bonita, tremenda y coqueta” se contribuye a la normalización de las violencias sexuales hacia las niñas y adolescentes a través de frases como “se le había dicho varias veces” y se re victimiza a las víctimas cuando son violentadas a partir de expresiones como: “Quién la manda a ponerse en cacerola” culpabilizando a la estudiante y quitándole de esta manera, la

responsabilidad a los estudiantes acosadores. Cuando se permite que los estudiantes se acerquen a la víctima para pedir disculpas, también se desliga la responsabilidad de los acosadores, pues sin haber realizado un proceso de sensibilización con ambas partes no es posible validar si la estudiante desea y está preparada para interactuar con los estudiantes.

La forma como directivas y docentes han dinamizado la ley varía dependiendo de los conceptos experiencias y reflexiones reflexividad del equipo docente frente a las identidades de género y diversidad sexual, así como también depende de los recursos humanos de las instituciones, dado que se encuentra que hay escuelas que cuentan con profesionales psicosociales que acompañan los procesos de activación de la RAI y que contribuyen con la sensibilización frente a la norma y frente a los derechos humanos, sexuales y reproductivos, lo cual se refleja en las instituciones.

Se puede observar que hay docentes que cuestionan su propia forma de vestir porque reconocen que las y los estudiantes no tienen los mismos privilegios para decidir sobre sus cuerpos; la docente Sofía, menciona que en ocasiones se sentía mal porque ella utilizaba piercing y reconocía que a los estudiantes hombres no se les permitía el uso de este tipo de accesorios: “Hubo un tiempo en que no me ponía el piercing porque había profesores muy cansones y le hacían quitar el piercing a los chinos, pero yo me sentía mal porque me sentía como restregándoles mi privilegio en su cara” (Docente Sofía, entrevista, 20 de noviembre de 2020).

Este relato, evidencia que pese a la existencia de lineamientos normativos que demandan la libre expresión de la personalidad, la forma como las y los docentes expresan sus propias identidades de género y conciben el rol docente en la escuela incide en la forma como interactúan con las y los estudiantes debido a que en algunos casos el docente considera que es la personalización del “buen ejemplo” que debe normar en las instituciones escolares, pues como señala la profesora Irene: “nosotros representamos al Estado en la educación pública”.

En el siguiente relato, se observa que la docente Sofía reflexiona sobre los manuales de convivencia escolar que antecedieron a la Ley 1620 de 2013, en los cuales menciona que se normaban las expresiones e identidades de género de los estudiantes a través de indicaciones sobre como debían llevar el cabello corto:

[Reconocer] cuando es violencia de género, porqué, eso me ha parecido fundamental (...) que los hombres tienen que tener corte masculino, es una violencia de género, por ejemplo y los manuales antes pues eran terribles respecto a eso, pues porque el corte debe estar bajito y no sé qué (...), yo decía que esto es medieval, y está esa herramienta

[los protocolos] que permite y que ha hecho que los manuales [reglamentos] se modifiquen. (Docente Sofía, entrevista, 20 de noviembre de 2020).

Se puede percibir que incluso los propios códigos de vestimenta y disciplinamiento de los cuerpos, utilizados por las instituciones educativas, son cuestionados por las docentes, dejando lugar a que los estudiantes expresen libremente sus identidades de género: “El uniforme nos da una relación de equidad, yo no digo que no vengan con uniforme, pero pues si las chicas vienen con el cabello pintado ¿los chicos por qué no? Sí las chicas vienen con aretes, los chicos ¿por qué no?” (Docente Sofía, entrevista, 20 de noviembre de 2020).

Este aspecto coincide con el testimonio de la coordinadora Clara, quien relata cómo la sensibilización sobre el respeto a la diversidad de identidades y expresiones de género permitió cambios en el código de vestimenta: “Uno de los cambios fuertes que hizo el colegio, fue permitir que usted puede utilizar como niña falda o un jean o hasta los mismos niños de acuerdo a su identidad (...)” (Participación en grupo focal, coordinadora Clara, 16 de diciembre de 2020).

Es importante señalar que aunque algunas instituciones educativas han realizado importantes reflexiones frente a la garantía del derecho al libre desarrollo de la personalidad, como está citado en la Constitución Política de Colombia (1991), se puede observar que estas reflexiones varían cuando es la expresión de género de las coordinadoras, como lo menciona Clara en el siguiente relato “Ojo porque usted es coordinadora, entonces porque no viene en falda en tacones y porque llegas en jean en zapatillas” (Participación en grupo focal, coordinadora Clara, 16 de diciembre de 2020).

Por otra parte, en otras instituciones educativas, la coordinadora María señala que los cambios en el uniforme escolar cuando fueron solicitados por ley no fueron asumidos por la normativa sino porque las estudiantes utilizaban la falda corta:

Entonces las niñas se sentaban mal y mostraban todo, entonces bueno, si uno lo mira dice bueno chévere que ya no está la falda y uno desde ahí empieza a mirar esa parte de inclusión de género que es que las niñas pues no tienen que estar con falda todo el tiempo, pero eso no cambió por eso, eso cambió es porque ellas iban con la falda muy corta y mostraban todo. (Coordinadora María, entrevista, 23 de noviembre de 2020).

4.3.2 Recursos estatales para atender las problemáticas psicosociales que afectan las escuelas

Los contextos escolares enfrentan múltiples barreras por parte del Estado para la atención de las situaciones que afectan la convivencia escolar, entre las cuales se encuentran en principio, limitaciones frente a los recursos físicos y humanos; dificultad para la atención oportuna por parte de las instituciones interestatales en la garantía y restitución de derechos humanos, sexuales y reproductivos.

A partir de la Constitución Política de Colombia (1991), se especifica que es deber del Estado garantizar los recursos físicos, humanos y de infraestructura para la garantía de la plena ejecución de los proyectos educativos de ley. Adicionalmente, en la Ley de educación 115 de 1994, se consigna el principio de “aceptabilidad: relacionada con la calidad de la educación. El Estado tiene el deber de garantizar las normas mínimas de los establecimientos educativos y de mejorar las exigencias profesionales para el desempeño de la labor docente”.

Existe también la percepción entre las docentes que faltan recursos materiales y humanos que imposibilitan la eficacia en las rutas de atención, sobre los recursos materiales. La profesora Sofía señaló las carencias materiales que se tienen en el sistema público y que, a razón de esto, le ha tocado comprar sus propios materiales para impartir su materia:

A veces vos las comprás [unas colchonetas], pero entonces ya son tus colchonetas que vos usás para tu trabajo y te las llevás para tu casa porque son tuyas. Por ejemplo, yo tengo manteles de picnic, tengo manteles, tengo muñecos, tengo canastas, pero esas son de Vivi y mías y yo las llevo y las uso con amor y pues si en algún momento se dañan pues se dañó. (Docente Sofía, entrevista, 20 de noviembre de 2020).

Respecto a los recursos humanos, las docentes tienen la percepción de que las vías de atención ofrecidas desde el Estado no son eficientes. Por ejemplo, la profesora Martina comentó que las líneas de atención psicológica que habilitaron durante la pandemia se encontraban constantemente saturadas y con nulas posibilidades de recibir atención:

Ahora en tiempos de pandemia habilitaron unas famosas líneas de ayuda psicosocial, que por lo visto como que se la pasan congestionadas porque alguien me dijo que requería de que un psicólogo lo escuchara y yo le mandé el teléfono y me dijo ah, es que ahí no contesta nadie, entonces pues se queda uno como que bueno entonces para qué. (Docente Martina, entrevista, 19 de noviembre de 2020).

La falta de recursos humanos impacta directamente en los espacios educativos, pues en ocasiones: “a veces no te llegan ni siquiera psicólogos a la escuela, ni trabajadores sociales” (Docente Lucía, entrevista, 25 de noviembre de 2020). Frente a esto, las profesoras perciben sus limitaciones para atender las problemáticas de los estudiantes: “tienen problemas de tipo afectivo y a veces de tipo emocional y probablemente hay otros diagnósticos que nosotros no tenemos la capacidad de identificar en la escuela, porque también nos hace mucha falta el apoyo psicosocial” (Docente Lucía, entrevista, 25 de noviembre de 2020).

Esta falta de personal calificado en los centros educativos propicia que las docentes se sientan sobrepasadas por las problemáticas que ven en la escuela:

Aunque la gente cree que nosotros somos “toderos” y nos toca muchas veces hacer de maestros, de enfermeros, de psicólogos, de tapa huecos, de lo que sea, pues obviamente no tenemos todas las herramientas para ayudar en ciertas cosas entonces es bastante dispendioso querer uno hacer de todo y en últimas no hacer nada. (Docente Martina, entrevista, 19 de noviembre de 2020).

Los profesionales que son enviados a los centros educativos, también se encuentran sobrecargados, pues deben atender varias instituciones:

Lamentablemente la secretaría de educación manda por allá cómo por cuaresma a un profesional de psicología a que atienda todas las sedes, lo que quiere decir que eso y nada son dos cosas iguales porque no se da abasto, además porque el que habían nombrado no solamente atendía las cuatro sedes de nosotros, sino que atendía la comuna, entonces pues era como ilógico que pretendiera que diera unos buenos resultados, pero la persona que habían delegado fue muy diligente y nos colaboró bastante, sacaba como un tiempo extra de su tiempo para dedicarle a este tipo de situaciones. (Docente Martina, entrevista, 19 de noviembre de 2020).

Al respecto, el relato de la profesora Irene me hizo ver que existe la percepción entre las docentes, de que estos programas son pensados y planeados desde el gabinete, sin conocer el contexto en el que se encuentran las instituciones educativas:

Pero en el escritorio nosotros estamos con el ámbito de relacionarnos con estas personas, con este estudiante, con estos docentes que están en una búsqueda de su

identidad (...) es muy importante que ellos -el ministerio de educación- también nos apoye y entre a este espacio a hacer ese de trabajo, porque pues todo es un proceso, el mundo está cambiando. (Participación en grupo focal, docente Irene, 16 de diciembre de 2020).

La desvinculación entre lo que se propone desde el Estado y lo que sucede en la institución educativa, es clara, por lo que las rutas de atención y demás propuestas se ven ajenas a la práctica escolar.

Por otra parte, cuando se detecta una problemática en el centro escolar, es corresponsabilidad de las y los docentes atender la situación, acorde a la tipología de situaciones caracterizada en la Ley 1620 si es una situación tipo uno: conflictos que afectan la convivencia escolar, pero no ponen en riesgo la salud, ni generan daños al cuerpo de niños, niñas y adolescentes; el manejo debe ser por parte de las y los docentes en el aula; si es situación tipo dos: agresiones escolares, acoso escolar y ciberacoso que no representen delitos; y tres: aquellas que revisten delitos contra la libertad, integridad y formación sexual; los docentes deben reportar a coordinación o rectoría para que se puedan remitir la situación a las instituciones del Estado competentes para la atención y seguimiento (Ley 1620 de 2013).

Respecto a lo anterior, la profesora Lucía comentó: “Cuando me cuentan cosas que son muy comprometedoras yo tengo que actuar, yo tengo que activar. Bueno yo no soy la que activa la ruta, pero si el coordinador, entonces me acerco al coordinador, le digo, coordinador pasa esto, esto y esto” (Docente Lucía, entrevista, 2020). De esta forma, la profesora expresa que hay interés por las y los encargados, en abordar y activar rutas de atención frente a las problemáticas que afectan la convivencia escolar, pero no tienen suficiente apoyo de las instituciones externas a la escuela:

Con el coordinador hemos activado rutas de una niña, por ejemplo, que estaba siendo acosada por su padrastro. La mamá trabajaba como empleada doméstica y la niña pues se quedaba cocinando, haciendo todos los quehaceres del hogar y este hombre la estaba acosando y la mamá no creía y el caso iba con la EPS (Entidades Promotoras de Salud) pero pues era muy lento la atención (...) la fiscalía, no [respondió], eso quedó en pasos lentos y ahí queda también el profesor y la profesora entre dicho, por eso también terminan amenazando hasta los profesores y matándolos ¿De qué sirve la ruta si no va a pasar nada? Ganarse un enemigo ahí. (Docente Lucía, entrevista, 25 de noviembre de 2020).

Se puede ver que las instituciones interestatales son evasivas frente al cumplimiento de sus competencias para la garantía de derechos humanos, sexuales y reproductivos de niñas, niños y adolescentes. Esto genera una problemática para las y los docentes debido a que al activar RAI por presunción de acoso sexual en el contexto familiar y la situación no se soluciona, quedan expuestas/os frente a la situación poniendo de esta forma en riesgo, incluso hasta sus vidas. Lo anterior genera, que, en muchas ocasiones, directivas y docentes prefieran no activar la ruta o sugerir cambios de ambiente escolar para el o la estudiante, lo que representa que los derechos de las y los estudiantes sigan siendo vulnerados.

Capítulo V. Imaginarios sociales de género en la comuna y en la escuela: una aproximación desde los docentes

El capítulo se divide en tres partes: en la primera, se expondrá la caracterización de los contextos educativos y las problemáticas sociales de las comunas. En la segunda, se presentarán las descripciones que los docentes hacen sobre estudiantes, frente a la distribución de los roles, características y estereotipos de género en la escuela. Para finalizar, se retomará la percepción que tienen los docentes sobre la Ley 1620 de convivencia escolar, así como los recursos que asigna el Estado y las rutas de atención que son dinamizadas.

5.1 La escuela como reflejo de las comunas

Los docentes de las escuelas analizadas identificaron la existencia de una diversidad cultural donde conviven estudiantes de origen indígena, afro y migrantes de zonas rurales. Varios fueron los extractos de entrevista, en donde se refirieron a ello: “nosotros tenemos estrato uno y dos la mayor parte, el origen étnico no aplica mucho, tenemos algunos indígenas, no son muchos y también afros, pero en mínima cuantía (..) Pero eso sí hijos de papi y mami, no tenemos, nacidos en cuna de oro no tenemos” (Docente Daniel, entrevista, 24 de noviembre 2020). Esto coincidió con lo señalado por el profesor Alejandro, perteneciente a la zona Oriente: “La mayoría es afrodescendiente, la gran mayoría aquí, el distrito es de cultura afro” (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

Es necesario recordar que las escuelas en las que laboran pertenecen a zonas urbanas y otras a zonas rurales, fue en estas últimas donde observé las mayores carencias en infraestructura: “y en el caso rural son muy precarias” (Grupo focal, docente Sergio 2020). En estos contextos empobrecidos, algunos problemas derivados de la precariedad laboral que enfrentan las familias al encontrarse insertas en un sistema económico capitalista son:

Hay un 60-70% de hogares disfuncionales en el corregimiento, entonces allí ya hay un problema (...)es que el problema no son los muchachos, el problema es de dónde vienen los muchachos, el problema son los cuidadores de esos muchachos y que muchos están siendo criados en la calle, sin Dios ni ley, porque el papá se fue, y la mamá quedó

cabeza de familia y pues ella tiene que salir a trabajar pa' rebuscarse a ver qué les voy a dar de comer mañana. (Docente Daniel, entrevista, 26 de noviembre de 2020).

En el relato anterior, uno de los profesores refiere a los principales problemas familiares en torno a la falta de cuidado por parte de los padres y madres, donde la calle aparece como el educador central. Aunado a ello, se da cuenta de las familias monoparentales, donde las mujeres son quienes asumen la responsabilidad económica y emocional de sus hijos/as.

De acuerdo con el informe del DANE (2018), las mujeres y los hombres, tienen actividades económicas donde las condiciones laborales están precarizadas y en ocasiones realizan trabajos informales para obtener un ingreso extra, lo que genera que deban asumir largas jornadas laborales y el cuidado de los hijos/as quede en manos de las abuelas, o que en ocasiones se encuentren sin la supervisión de algún adulto, por lo que están más expuestos a actividades de riesgo, como lo son el consumo de sustancias psicoactivas y la vinculación a pandillas (DANE, 2018). Al respecto, el profesor Daniel, mencionó el caso de un niño, donde los servicios del Estado tuvieron que intervenir para sacarlo del abandono parental:

Estaba desnutrido, no hablaba bien, no mejor dicho, con papá vicioso, la mamá borrachina (...) y me mandaron los trabajos del niño, hoy me los mandaron, una parte, los otros ya me los habían traído, y ya el niño se para al frente de la cámara y la madre sustituta que lo tiene presenta él hablando, presentando la bandera de Cali, diciendo sus colores, no eso me parece maravilloso, o sea, la madre sustituta ha hecho un trabajo excelente con ese niño, (..) pero mire todo lo que se ganó con la activación de esa ruta, de ese restablecimiento de derecho, entonces sí sirve, sí funciona. (Docente Daniel, entrevista, 26 de noviembre de 2020).

En los casos donde las familias cuentan con ambas figuras para proveer, los docentes mencionaron repetidamente sobre el machismo que impera en las familias y cómo los roles de género determinan a las mujeres como cuidadoras y a los hombres como proveedores: “Lo que se maneja culturalmente los hombres son para la calle y a trabajar, las mujeres son para la casa, cocina y el oficio, para conseguir marido y tener hijos, eso es lo que les enseñan” (Docente Daniel, 26 de noviembre de 2020).

Junto a los roles tradicionales, la objetivación de los cuerpos de las mujeres se agudiza con el sistema capitalista (Federici, 2018); en Colombia, por ejemplo, existe una particularidad,

la objetivación de los cuerpos femeninos está atravesado por la influencia del narcotráfico y el machismo, lo cual abona a una hipersexualización de las mujeres como objetos sexuales:

Es esa cultura del narcotráfico, el narcotráfico dejó unas secuelas nefastas, esa vaina de que yo te consigo a ti como hombre y yo soy tu dueño, tú no puedes mirar otro porque entonces ya apareces por allá descabezada, eso todavía está marcado. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

Alejandro también añadió cómo esta objetivación transforma los cuerpos femeninos, de tal forma que las mujeres se someten a cirugías estéticas para cumplir con los estereotipos de belleza impuestos por la narcocultura: “Ese machismo, pues de traqueto, eso está marcado y el traqueto la obligaba prácticamente a que tenía que ponerse las bubis a ponerse el trasero porque es que a él le gustaba verla así no tanto porque ella quería” (Docente Alejandro, entrevista, 2020).

Esto a su vez se inscribe en un contexto de violencia en el que ha estado el país por varias décadas: “Ha sido constitutivo del lenguaje de las guerras, tribales o modernas, que el cuerpo de la mujer se anexe como parte del país conquistado” (Segato, 2013, p.35). Los feminicidios han sido también un arma de guerra: “La tortura de las mujeres hasta la muerte es una acción de guerra de tipo distinto. Es la destrucción del enemigo en el cuerpo de la mujer” (Segato, 2013, p.85). Respecto a los feminicidios perpetrados en Cali durante la década de los noventa, el profesor señala que muchos de estos se debieron a la cultura machista del contexto:

En los noventa, muchas mujeres que aparecían muertas, eso es, a mí me parece que el narcotráfico juega un papel preponderante y esa cultura machista de Cali, el hombre caleño es machista, ¡en serio! Yo me atrevo a decirlo a voz abierta, el hombre caleño es machista, es posesivo, el hombre caleño, usted es mía y solamente mía y no mire a nadie más, no que se abra, que pendejo. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

De lo dicho por el docente, observo que el imaginario que se construye sobre el hombre caleño es el de un hombre machista y heterosexual, que además se piensa dueño de la mujer, y en este conjunto de estereotipos, las niñas aprenden ciertos roles de género en su familia:

Las mujeres adquieren tanta mala información, en serio, tiene que ser como una niña muy centrada para poderse salir pues de eso, de ese prototipo y de ese estereotipo, pero como ellas están viendo también el ejemplo de la tía, que la tía no hace nada, se queda ahí esperando que el tipo llegue, muchas veces la maltrate, entonces eso va como calando. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

Como se observa en el comentario sobre la tía que “no hace nada”, infiero que el imaginario sobre la mujer le atribuye un rol de cuidadora y encargada de la reproducción de la vida además de que la responsabiliza y revictimiza por la violencia a la que está expuesta. El comentario sobre que la niña “debe ser centrada”, también le otorga la responsabilidad de continuar o salirse del rol de dedicarse a las labores del hogar:

Llega el peladito de 17 le pide permiso [a la mamá] para salir al parque, ¡vaya! Y llega la niña de 18 le pide permiso y le dice que no. Entonces ella va dándose cuenta de que no, que ella no, ella tiene que quedarse ahí esperanzada pues a conseguirse un tipo posiblemente que la mantenga y hasta que la maltrate entonces eso es lo que van aprendiendo en la comuna por eso te digo que la educación tiene que cambiar, nuestro modelo o sistema educativo tiene que cambiar. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

Un primer hallazgo es reconocer en la voz de los docentes, un contexto donde impera la violencia de género en las comunas, quienes además cuentan sobre la presencia de esta en sus propios hogares. Por ejemplo, el docente Daniel, muestra cómo las violencias son aprendidas desde la familia:

Yo tengo la experiencia de mi papá y mi mamá, mi papá peleaba mucho con mi mamá, mi hermano el mayor que yo, él ya murió, tenía la esposa y los hijos, ... mi mamá me llamaba y me decía vea mire que flor, que su hermano maltrata los niños, los insulta, entonces yo los llamaba hasta que una vez me sacó tanto la piedra que una vez le dije que yo con bienestar familiar le iba a quitar los niños. (Docente Daniel, entrevista, 26 de noviembre de 2020).

El profesor continúa su relato con una reflexión sobre el actuar de su hermano, en ese contexto aprendido de reproducción de la violencia, y añade que los medios de comunicación y entretenimiento son espacios que contribuyen a la violencia de género:

(...) él no nació violento, aprendió a ser violento con el ejemplo que le daba mi papá, eso es aprendido, y también ahorita estamos viendo la música, la televisión, que incitan a eso, si uno no tiene cierto nivel educativo se deja permear por eso y resulta siendo violento, porque violento no es solo coger y pegar, también de palabra, así sea con un gesto, también uno genera violencia con eso. (Docente Daniel, entrevista, 26 de noviembre de 2020).

En el verbatim, identifiqué que el docente habla como la cultura machista, no solo es un aspecto que se aprende y reproduce en los núcleos familiares, sino que la cultura patriarcal se refuerza a través de múltiples instancias de socialización. Millet (1969) señala que la familia es una unidad dentro del conjunto del patriarcado, que se enlaza con la sociedad y el Estado: “el patriarcado gravita sobre la institución de la familia. Ésta es a la vez, un espejo de la sociedad y un lazo de unión con ella” (Millet, 1969, p. 83).

Del mismo modo, observo en los relatos de los docentes Daniel y Alejandro, que en el imaginario existe cierta confianza en que la educación ofrecida por el Estado puede aportar a la eliminación de la violencia dentro de los núcleos familiares, por lo que se puede inferir cierta confianza en las instituciones del Estado para contribuir a la eliminación de la violencia que viven las y los niños en sus hogares.

Por otro lado, dentro de las experiencias de los docentes sobre casos de violencia o acoso de hombres hacia mujeres en sus instituciones educativas, algunos reconocieron que casi no se presentan, mientras Alejandro manifiesta que los casos suelen ser excepcionales, pero sí suceden:

Yo tenía uno, lo tengo este año, el año pasado era muy manilargo, quería estar tocando las niñas, las pompis, las bubis y todo eso me tocó trabajar fuerte con él le dije: venga es que a usted le gustaría ¿Usted tiene mamá? Que si, a usted le gustaría que un tipo llegara y, no, no, no entonces hágame el favor. Él era un peladito fuerte muy difícil de manejar, pero fue asimilando (...) A usted le gustaría que yo le pegara un golpe en la cara, que no, ah bueno entonces así se siente ella cuando usted la está agrediendo, eso

es agresión, eso es el principio de una violación, yo le dije así una vez. (Entrevista a docente Alejandro, 24 de noviembre de 2020).

Como se observa, las violencias se pueden expresar de muchas formas y la escuela es un espacio de reproducción de una diversidad de estas, pues: “el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas —y por tanto más difícilmente aprehensibles” (Bourdieu y Passeron, 1996, p.9), así como de expresión de imaginarios respecto al género.

5.2 Imaginarios sociales de los docentes sobre las identidades de género

5.2.1 Descripción de las características de género y actividades escolares

A partir de las entrevistas observé que los docentes dan cuenta de un conjunto de características en torno al género. La distribución de roles, características y comportamientos responden a una división sexual del trabajo donde las mujeres son asociadas corporalmente con la naturaleza y se le asignan roles del cuidado en la esfera de lo privado, en comparación con los hombres, a quienes se les relaciona con la dimensión pública y al desempeño de actividades de fuerza. Estos discursos sobresalen una y otra vez, como es el caso del siguiente docente, quien narra que los hombres son quienes realizan actividades de fuerza en comparación con las maestras que llevan a cabo tareas relacionadas con lo bello y delicado:

Los hombres son más de fuerza, más de que digamos vamos a pintar el colegio, vamos a echar machete, vamos a hacer una zanja, es que cada que llueve nos estamos inundando, en esas cosas, si los hombres son más dados al quehacer, para el trabajo fuerte, pero para el trabajo delicado, la decoración, se destaca más la mujer. (Docente Daniel, entrevista, 26 de noviembre de 2020).

Desde la perspectiva del docente, los roles de género son aprendidos culturalmente en el entorno escolar y familiar desde la infancia y es ahí donde desde niñas, son socializadas para el cuidado de sus hermanos y la ayuda en casa, la elaboración de los alimentos, todas actividades de cuidado, frente a los niños que se les enseña a cargar o ayudar en actividades de fuerza y cuando alguno quiere realizar actividades que no le tocan, lo dejan:

Yo creo que eso es cultural, porque ya sabemos que, porque nos han metido desde pequeños que las niñas son para cosas suaves, y los hombres, por ejemplo, en las fincas las niñas estaban en la cocina picando cebolla y los hombres en el patio rajando la leña, por ejemplo, y también uno ve que la mujer va a levantar algo “no, no, no venga yo le ayudo yo lo hago”, y algunas que son gruesitas, dicen “no venga déjame yo lo hago yo también puedo”, pero uno siente que ese no es trabajo para ella. (Docente Daniel, entrevista, 2020).

Se evidencia, así como la construcción del género es soportada por un conjunto de características y roles, que norman las funciones que las mujeres y los hombres pueden o no realizar, a su vez orientan el tipo de interacción entre los géneros. Por ejemplo, la concepción que tienen frente a la mujer tal como representarla a través de características asociadas a la ternura, a la capacidad de crear vida, norman los eventos como la conmemoración del día de la mujer:

Nosotros celebramos, o sea, nosotros tenemos fechas especiales y que tienen que ver con ese reconocimiento a, o con despertar ese sentido de conciencia con respecto a, entonces sí, en el colegio lo celebramos. Desde el personero en adelante se ponen a hacer actividades con sus otros compañeros hombres y se hacen una izada de bandera, se hacen unas presentaciones, se le da un detalle o un compartir especial a las niñas, a las profesoras, a las directivas mujeres, a las de cocina, y se les hace un reconocimiento especial... se les reconoce como ese poder dar vida que es importante, porque donde no hubieran no existiríamos, esa ternura, porque lo que hablábamos ahora rato, se caracterizan por eso y él solo hecho de ser. (Docente Daniel, entrevista, 26 de noviembre de 2020).

Respecto a las características emocionales que tienen hombres y mujeres, un docente argumenta que las diferencias biológicas condicionan los comportamientos. El docente utilizó el concepto de “humanismo” para describir a las mujeres como protectoras, cuidadoras y “más emocionales” que los hombres. Esta definición se construye primero, a partir de las experiencias de crianza del docente donde relata que su tía le enseñó que las mujeres tienen un instinto materno, por lo que, a través de las propias reflexiones, el docente afirma que las mujeres tienen una forma diferente de interactuar y utiliza las siguientes palabras para definir a la mujer: color rosado, persona detallista y flor:

Científicamente por su hemisferio izquierdo que se maneja más en las emociones (..) las mujeres en cierta forma entienden un poco más al humanismo (...) Mi tía, que no es estudiada, la que me crio, estudió como hasta quinto, me dice “que la mujer tiende a ser más humanista” eso es una teoría de ella no sé, por lo de su instinto materno que entonces ella como de protección y de hijos, entonces ella tiende a ser más humanista que el hombre, eso es lo que me decía ella (...) ustedes las mujeres tienen una cosmovisión distinta del universo, del mundo, entre nosotros, yo veo esa cortina rosada ahí, fucsia no sé (...) Cómo ese mundo detallista que ustedes manejan. De floritura, no es debilidad no, ¡aclaro!, no es debilidad que es diferente. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

Es preciso señalar que estos elementos han sido asociados con la mujer a lo largo de la historia “Por su vinculación con los afectos positivos y con la vida, la mujer es capaz de muestras de ternura, de aceptación, de comprensión, de dar muestras de felicidad o de gozo por la existencia de los otros” (Lagarde, 1990, p. 304). En el siguiente caso, un docente relata que en la clase de artística la docente orientaba a las estudiantes a realizar tarjetas con símbolos alusivos al amor en comparación con los hombres a quienes se les permitía dibujar tractores, de tal manera que la asignación de roles era asociada a la fortaleza y a la delicadeza (Dalton y Arana, 2015), poniendo en evidencia como estos estereotipos operan en acciones escolares:

A las niñas las ponían a hacer como unas tarjetitas de amor, “ah, usted hace de amor ¿Por qué? Ah, no usted que quiere hacer un tractor, bueno hágale pues papito, haga su tractor” y a las niñas se las categorizó que tenían que hacer eso (...) tarjetitas y cositas de corazoncito. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

En las actividades de dispersión extra curriculares, tales como participación en actividades deportivas o recreativas, observé que algunos docentes norman las prácticas en las que las estudiantes pueden participar, como se aprecia en el siguiente relato, donde el docente marca una diferencia entre lo que es para las chicas y lo que es para los chicos:

Todavía, inclusive estuve hablando con una compañera de otra institución y me dice que allá también se ve muy marcado eso, que hubo una presentación entonces que había unas niñas, unos pelados estaban ensayando hip hop entonces que iban a meter a una niña y que no, que el profesor -que cómo así, que no que las niñas se fueran a cantar

dio a entender, como que a hacer cosas de niñas, que el hip hop es para machos, para machos- eso me dijo mi compañera, en un colegio tal por allá, no te voy a dar nombres tampoco. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

Frente a la anterior situación, es importante analizar los imaginarios que tienen las y los docentes sobre los cuerpos de las estudiantes y las razones por las cuales los bailes donde las mujeres pueden expresar erotismo deben ser reprimidos y por el contrario a quienes sí se les permite es a los hombres. En este sentido, de nuevo a los hombres se les permite y anima a explorar sus cuerpos mientras que a las niñas se les enseña a cohibirse, lo que expone una educación sexista.

Con relación a la participación de las actividades de educación física de las y los estudiantes, se puede observar que algunos docentes separan a las niñas de las prácticas que son consideradas hegemónicamente masculinizadas y en otras ocasiones condicionan su participación. En el siguiente ejemplo, un docente narra que algunos profesores de educación física le ponen a las estudiantes actividades que demandan menor esfuerzo físico como lo es saltar lazo o jugar ula ula, en comparación con los hombres a quienes se les permite jugar fútbol:

Más que todo lo he notado mucho en algunos maestros de educación física, algunos ejercicios solo lo pueden hacer los hombres y otros solo las mujeres [por ejemplo] ese de las sentadillas, no es que ella no aguanta sino como tres, yo le dije otro día a un compañero, usted ya la dejó que ella intente, pues déjala que siga, que descanse y que vuelva, otra que es como cogerle los pies y se los tiran, yo no sé mejor dicho, eso lo he visto, entonces ponen a los hombres a hacer una cosa o a las mujeres las pone como a saltar lacito o a jugar ula ula, no estoy hablando de el de aquí, mientras los hombres van a jugar fútbol. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

En esta línea, algunas familias refuerzan prácticas de segregación hacia la mujer frente actividades consideradas para hombres como lo es el fútbol, pero, por otro lado, hay docentes con discursos contrahegemónicos que sensibilizan a las familias respecto a la importancia de tener apertura sobre la participación de las mujeres en los deportes. Es importante señalar que este discurso progresista es de un docente hombre que le habla a otro padre de familia,

mostrando así que cuando el interlocutor es otro hombre, hay una mayor receptividad, dejando entrever el pacto de hermandad que propone Amorós (2005):

Les dicen eso es para hombre o marimacha, no es deporte para mujer, no es deporte femenino. Hubo una niña que llegó llorando a la coordinación ¿qué pasó? -no cordi que necesito contarle algo, no es que mi papá me dijo esto, esto y porque no es que yo quiero jugar futbol- entonces cité al papa, le mostré muchos ejemplos entre las bondades que tiene el deporte en el ser humano en cuanto a lo físico, emocional, el manejo de valores que te da cuando uno practica un deporte, el relacionarse con otras personas, otros jugadores, otras jugadoras de otro equipo de otro entorno, otros espacios, la parte social es importantísima y se da mucho cuando se practica deporte, en la cancha somos enemigos, pero fuera de la cancha la relación que se da es muy buena y el señor entendió y no le volvió a poner problema a la niña, pero me gustó porque era una niña que lo hacía muy bien. (Docente Daniel, entrevista, 26 de noviembre de 2020).

Aunque se evidencian prácticas pedagógicas que norman las actividades que pueden o no realizar hombres y mujeres, por su parte, un docente relató que él le había solicitado a la institución educativa permitirle a las y los estudiantes inscribirse en electivas que respondieran a sus gustos profesionales, es decir, se muestra una posibilidad de incidir en el cambio pedagógico:

Otra cosa que he visto en mis años de docencia es que, en fe y alegría, hubo una eventualidad, que eran los muchachos mecánica y las muchachas comerciales, yo empecé a decirle: no señor la niña quiere mecánica, que se meta a mecánica y si el tipo quiere comercial que se meta a comercial eso era un problema a veces, para que ya después de tanto discurso y tanta vaina ya lo cambiaron. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

5.2.2 Una mirada sobre el desempeño académico y disciplinario de las y los estudiantes

Características frente al desempeño académico de los y las estudiantes

Frente al desempeño académico, los docentes describieron a las estudiantes con características como: responsables, organizadas, comprometidas con las calificaciones, disciplinadas y

cumplidas, en contraste con los estudiantes a quienes le atribuyeron características como: relajados, descuidados, desinteresados, pragmáticos y desorganizados:

Desde mi experiencia, sí, las niñas tienen más desarrollado el sentido de la responsabilidad, los hombres son más pragmáticos, más descuidados, en cambio las niñas se esfuerzan un poquito más por querer cumplir con sus actividades, mejorar sus notas, rendimiento académico (...) De pronto las niñas son más cumplidas, más atentas a las explicaciones, los hombres son más abandonaditos, más abandonados, más desinteresados, en cuanto a lo académico, en cuanto a lo deportivo, las niñas, a ellas no les gusta, en el descanso prefieren estar sentadas, hablando, compartiendo con el grupo de amigas, mientras que los hombres no, ellos quieren dar patada al balón, correr, sudar. (Participación en grupo focal, docente Sergio, 18 de diciembre de 2020).

Además, se indicó que ellas son las que hablan y los hombres actúan, esto se debe, en voz de un docente, a aspectos biológicos y culturales donde la crianza es clave para las diferencias en el desempeño académico entre hombres y mujeres:

Si claro, es más evidenciable respecto a la parte académica porque es algo cultural, biológico, como dice el compañero, la madurez, la adolescencia en esa etapa de 15 y 16 años es mucho mejor que los hombres, vuelvo y repito el hombre es más de hacer, estar activo, por cultura, por crianza en sus hogares, vienen con esa idea no pueden quedarse quietos, deben experimentar no miden las consecuencias, la mujer sí qué sucede si hago esto. Hay más dificultad en la convivencia con el género masculino. (Participación en grupo focal, docente Sergio, 18 de diciembre de 2020).

Los docentes perciben que el desempeño académico de las mujeres es mejor que el de los hombres debido a que ellas son más disciplinadas, lo cual incide en el rendimiento escolar. De forma adicional, manifestaron que las mujeres tienen un mejor comportamiento que los hombres debido a factores tanto biológicos como culturales, pues desde sus imaginarios, las estudiantes maduran más rápido y tienen un pensamiento intuitivo, mientras que los hombres son socializados para ser inquietos:

En el desempeño académico hay una situación más notoria, en la mayoría de los casos [las mujeres] tienen mayor disciplina, son más ordenadas en la presentación de los

trabajos y tienen un pensamiento más intuitivo que el de los hombres. (Participación en grupo focal, docente Sergio, 18 de diciembre de 2020).

Lo anterior da cuenta de que los docentes perciben que el comportamiento de las y los estudiantes es debido a características naturales e innatas, esto quiere decir, que se espera y se educa con la expectativa de que las estudiantes sean obedientes como algo natural en comparación con los hombres quienes pueden ser desorganizados e irreverentes. Esto se debe en palabras de Ortner (1979) a que las mujeres en tanto tienen capacidad de procrear han sido históricamente relacionadas con la naturaleza en contraste con los hombres, quienes son relacionados con la cultura. Lo que genera que los procesos de socialización estén fundamentados en perpetuar significados e imaginarios que refuercen dicha división, razón por la que se espera que las mujeres respondan a un conjunto de características asociadas a las tareas del cuidado y la dimensión de lo privado, en comparación con los hombres a quienes se les demanda tener atributos relacionados con la esfera de lo público.

Este tipo de divisiones, representan el origen de las desigualdades y opresiones hacia la mujer, en tanto dichas características asociadas a la naturaleza y cultura, ordena el mundo de lo simbólico y a su vez construye realidades en lo cultural y estructural.

Percepción de docentes sobre la disciplina sobre las y los estudiantes

En cuanto a la disciplina, los docentes comentan que los estudiantes resuelven los conflictos con agresiones físicas, en contraste con las estudiantes con quienes, a través del diálogo, se pueden tramitar las situaciones que afectan la convivencia escolar. Mencionan que los salones con más mujeres tienen una mejor disciplina, lo cual es el reflejo de la forma como los y las estudiantes son socializadas, es decir, a los hombres se les permite y se espera que sean ruidosos y groseros en contraste con las mujeres quienes se espera que sean sumisas, calladas y calmadas.

Este tipo de características binarias y contrapuestas de las y los estudiantes son el resultado de los procesos de socialización basados en un sistema sexo-género (Rubin, 1975), que determina la división de roles, actividades y estatus social. Es preciso subrayar, que el género como un sistema de ordenamiento social fundamentado en el sexo biológico, se opera mediante discursos, prácticas, ideas y representaciones sociales que inciden en las subjetividades orientadas por los aprendizajes adquiridos sobre el sexo. De esta forma tanto los imaginarios como las representaciones sociales están soportadas por las creencias que tiene la

sociedad sobre las prácticas que deben realizar, la forma como se deben comportar y vivenciar sus corporalidades en relación a su asignación sexual (Better y Azuaje, 2021, p.7).

Para el caso de los hombres, en tanto se ha legitimado que su rol y funciones esté en la esfera pública, para las mujeres, según la historia se las ha confinado en el espacio privado y de los cuidados: “En el terreno de la actividad, a la mujer se le asigna el servicio doméstico y el cuidado de la prole” (Millet, 1969, p.72). Por su parte, el rol masculino se ha destacado en las guerras y en las formas de enfrentar los conflictos, donde se asume que ellos lo resuelven desde lo físico, pues se trata de una cultura: “donde lo masculino significa la fuerza, la seguridad y la autoridad y lo femenino lo contrario” (Dalton, 2015, p. 209). Esto mismo es señalado por los docentes respecto a los y las estudiantes:

En la disciplina, pues, los hombres tienden a arreglar las diferencias rápidamente con el puño (...)se dan puño y ya, las niñas, con las niñas toca sentarse, conciliar con ellas no se si es por su naturaleza y su hemisferio izquierdo y todas esas vainas que manejan los neuros (...) uno concilia más fácil con la niña para que deje dar la clase, claro, no la estoy encasillando en debilidad, pero con las niñas usted concilia más fácil para como que se calme un poco lo volátil. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

Abonando a lo anterior, uno de los docentes mencionó que aquellas mujeres que no tienen buen comportamiento es porque se están igualando a la disciplina que tienen los hombres, razón por la cual su desempeño académico desmejora. Este tipo de relatos apuntan a que el imaginario espera de las mujeres que sean ecuanimes y disciplinadas, y, por lo tanto, se infiere que hay mayores exigencias frente a ellas:

Como lo mencionan los colegas anteriormente, las mujeres son más disciplinadas en cuanto al desempeño de sus actividades académicas, los hombres son más relajados y sí son más dados a la práctica vivencial de las cosas, sin embargo, quiero resaltar que en los últimos años sí se ha notado una igualdad, no sé cómo explicarlo, parece que las mujeres se están igualando en ese mismo relajo, lo digo según la experiencia de un profe público que manifiesta que las mujeres están perdiendo el año por ese mismo relajo, ponerse a la par de los hombres, podría llamarlo como sustractores que las aleja de la parte académica, pero en general sí, considero que las mujeres son más dedicadas. (Participación en grupo focal, docente David, 18 de diciembre de 2020).

A partir de los relatos anteriores, se puede evidenciar que las descripciones de las y los docentes sobre las características y roles de género de estudiantes está fundamentada en la división sexo genérica, dichos atributos a su vez, inciden en la percepción del desempeño escolar y la disciplina de las y los estudiantes. Es decir, se espera que las mujeres en tanto son delicadas, sumisas y calladas así mismo se comporten en el contexto educativo. Esto en contraste con los hombres, quienes se espera que sean rebeldes, bullosos, inquietos y de esta manera, la disciplina sea similar.

Es interesante observar cómo dichas características dicotómicas de las y los estudiantes, se pueden extrapolar de manera similar a los atributos que las y los docentes perciben de sí mismos/as y cómo esto incide en la percepción que tienen sobre los beneficios y limitaciones en su rol docente.

5.2.3 Beneficios y limitaciones en el rol docente por razón de género

Un docente apela a características dicotómicas para describir el rol docente; a las mujeres le atribuye la creatividad, la motricidad fina y la actitud de servicio para realizar actividades en la escuela, en contraste con los hombres a quienes describe como poco creativos, torpes y con baja disponibilidad para contribuir con las funciones docentes. Al analizar el tipo de actividades escolares, se encuentra que son funciones operativas las que asumen las docentes y la actitud que tienen los docentes son de apoyo:

Sí, hay, habemos algunos hombres poco creativos, torpes para realizar algunas actividades. Por ejemplo, las carteleras, usted pone a un hombre a hacer una cartelera, ¡No! válgame dios, en cambio pone a una mujer a realizar una cartelera y fluye la creatividad, fluye, bueno, esa motricidad fina para recortar, entonces por ese lado las mujeres nos llevan la delantera. También en la parte en cuanto a esa disponibilidad, las mujeres están más dispuestas a, mientras que los hombres, eso lo he notado en bachillerato, los hombres los pocos que hay siempre se hacen los loquitos, esperan que ellas digan yo lo hago, y de pronto cuando una de ellas dice, tranquilo cordi yo lo hago, entonces como que le da pena y dice: bueno yo le ayudo, pero, así como que tomen la iniciativa y digan, venga déjame que yo lo hago, no, poco, poco. (Participación en grupo focal, docente David, 18 de diciembre de 2020).

Respecto a las interacciones entre estudiantes y docentes, un profesor percibe que los estudiantes tienen mayor credibilidad técnica con los maestros hombres, lo que genera que se

les acerquen más a preguntarles y estén más receptivos a recibir orientaciones. De igual manera, el docente menciona que en su asignatura los estudiantes son más dedicados en comparación con otras materias que imparten maestras. Lo anterior, podría generarse debido al imaginario que tienen los estudiantes sobre el rol de autoridad que representan los maestros:

Tan terrible eso también me marcó ahí, eso de la vaina que como ser profesor hombre te escuchaban más y como que te buscaban más... Tocaba decirles no es que la profesora también sabe mijo, vaya, pregúntele, que la profesora que va a saber de futbol, pa, ya le preguntó, que no, entonces vaya pregúntele, si ves, como eso, ellos marcan como ciertas actitudes y actividades y acciones para los géneros... muchas veces se me arribaba más a mí que a las compañeras damas, muchas veces me camellaban⁹ más a mí la asignatura, si trabajaban más las asignaturas mías que las de algunas damas, pero es por lo que te acabo de decir, es arraigamiento cultural que se ha traído por años y por siglos y eso es en todos los estratos sociales (...) Si, eso de los roles, no que terrible, entonces para mí eso ha sido como el beneficio. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

Los docentes reconocen que las maestras tienen mayor carga laboral en comparación de ellos, pues las docentes deben asumir las actividades domésticas y de cuidados después de las jornadas laborales, que ellos no asumen debido a que no les gusta y que, en todo caso, prefieren contratar a otra mujer, antes que hacerlo ellos, mostrando así un privilegio tanto de género como de clase, tal como lo señala el siguiente relato:

Echar a lavar a mí no me gusta, que sacar de la lavadora y extender a mí no me gusta, que después de que se secó hay que recogerla y doblarla, a mí no me gusta, ja,ja,ja, no me gusta, no me gusta, no me gusta. Yo prefiero conseguir a alguien que venga y lo haga, si no tuviera quien lo hiciera, entonces todo eso se le recarga a la docente mujer, entonces eso si es tenaz, mientras que de pronto yo llegaba que estaba de docente, almorzaba y me daba el lujo de acostarme a dormir un rato, la pobre docente que llegaba yo creo que bueno venga a ver jovencito que tareas le dejaron en el colegio, que hay que arreglar esto, hay que poner a lavar, que hay que empezar a hacer la comida, si me

⁹ Camellar, es una expresión coloquial utilizada en Colombia para referirse a trabajar.

entiendes la labor de casa siempre se les recarga a ellas. (Docente Daniel, entrevista, 26 de noviembre de 2020).

Aunque a través de los discursos de los docentes se observan los privilegios que ellos tienen en razón al género, la mayoría de las y los docentes manifestaron no haber reflexionado sobre los beneficios que tienen por ser hombres y, por ende, no encuentran privilegios, sino una igualdad de género: “Desde la perspectiva de docente hombre, no encuentro ningún beneficio. Me parece que es una equidad e igualdad en el trabajo, me parece que somos iguales así que no encuentro ningún beneficio ni limitación ni siquiera había pensado al respecto” (Participación en grupo focal, docente David, 18 de diciembre de 2020).

En cuanto a los desafíos que enfrentan los docentes hombres, David comenta que deben cuidarse de las malas interpretaciones al convivir con alumnas:

El ser hombre en la parte educativa uno tiene que ser muy medido en las acciones o lo que dice con las niñas, las estudiantes porque se sabe que hay muchas limitaciones o normativas que ponen a los profesores en un mal entendido o que incluso algunas niñas pueden tomar ventaja de esto para hacerle daño a un profesor porque esto ya lo he visto antes, entonces allí el desafío es primero saber cómo llevar esos estudiantes, cómo referirse a ellos, cómo hablar con ellos, guiándolos bien, como profesional guiarlos sin malentendidos. Lo digo porque ya hay muchos casos en los que de pronto un profesor, incluso uno no puede saludar de una manera como más efusiva, esto es un mal entendido y puede perjudicar a uno, incluso hay estudiantes que quieren abrazarlo a uno y pues uno sin ser grosero, hay que ser muy medido muy cuidadoso con esto, no le encuentro como dificultad, pero sí como desafío para evitar un problema como esos. (Participación en grupo focal, docente David, 18 de diciembre de 2020).

A su vez, los docentes cuentan lo difícil que es tocar temas tabú por parte de las estudiantes con los docentes y ellos sienten un cierto rechazo hacia los profesores, pero a través de estrategias ellos intentan romper paradigmas y enfrentar estas situaciones en las que las estudiantes, puedan sentirse cómodas hablando con sus profesores:

Te pongo en una situación ahí en contexto, cuando la niña tiene, necesita menstruar, pues para mí es normal que una mujer tenga el ciclo menstrual, entonces a ellas les daba

pena pedir permiso (...) Ya después hablamos en señas profesor (...) Entonces a ellas les daba pena y ahí sí tuvo que intervenir la psicóloga y las monjas y todo el mundo para que ellas sintieran confianza hacia el docente y en ciertas cosas que son meramente femeninas [para que] no se sintieran cohibidas a la hora de expresarlas. (Participación en grupo focal, docente Diego, 18 de diciembre de 2020).

5.2.4 Discursos frente a la violencia de género en el contexto educativo

Frente a la violencia de género, los docentes reconocen el rol que tiene la escuela en la deconstrucción de dicha problemática social, re victimizan a las mujeres atribuyéndoles solo la responsabilidad a ellas para enfrentar dicha violencia, adicional aluden a un trabajo de autoestima y voluntad de las mujeres para afrontar la problemática, lo que señala un desconocimiento de las bases estructurales y culturales de la misma violencia:

Pues yo no puedo decir que están bien [la violencia de género], no, es algo arraigado que ustedes los psicólogos tienen que trabajar esa parte también, a qué me refiero, la chica que es maltratada continuamente tiene que llegar un momento que tiene que decidir en su vida es tomar decisiones radicales en su vida, hasta aquí y ya no me maltratas más, me voy, pero pues vuelvo y reitero *la escuela debe hacer un trabajo ahí también o sea como autoestima*, que las chicas se ubiquen pues en su rol, qué son seres humanos importantes también, que no acepten la violencia desde ningún ámbito ni la psicológica, ni la física ni la económica porque pues realmente no vivirían, no vive una persona que está sometida a cualquier tipo de violencia, no vive, medio sobrevive y temeroso o temerosa. Entonces lo que sí tenemos en la escuela es, trabajar eso también y eso no se logra pues, con la propagandita de no más violencia y el cordoncito rosado no, no, no, eso va mucho más allá, más allá de inversión social, políticas públicas para poder invertir y capacitar a la población. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

En el siguiente relato se observa que el docente frente a las violencias por razón de género, raza y etnia apela a factores de personalidad para afrontar la discriminación, esto es debido a que él reflexiona sobre su experiencia y menciona que, como afrodescendiente hay lugares en los que no ha sido bien recibido y, por lo tanto, ha sido la razón para “sacar carácter y ganarse un espacio”:

Que un estudiante sea homosexual, heterosexual, trans, etc., ese no es el problema, es una situación personal donde el individuo debe llenarse de valor para exteriorizar lo que él es, y la aceptación de otros es importante, pero yo como persona debo tener el criterio para decir me gusta, no me gusta, quiero, no quiero, cuando uno es afrodescendiente y llega a un lugar donde no somos bien recibidos, entonces saque el carácter y gánese un espacio, lo mismo sucede con los indígenas, lo mismo con mestizos en lugares afrodescendientes, lo mismo con mujeres porque son machistas y algunos hombres porque son feministas, entonces está el criterio personal. (Participación en grupo focal, docente Diego, 18 de diciembre de 2020).

Del relato analizo que este tipo de discursos legitiman los privilegios de hombres, blancos, heterosexuales, de clase alta y enseña a las poblaciones históricamente marginadas y segregadas que los actos de discriminación son debido a condiciones de personalidad, pues no se reconoce el problema estructural y se reduce a que el individuo debe enfrentarlo solo, pues es una situación “personal”.

A continuación, un docente expone que, aunque las mujeres deberían ser libres para expresar y habitar sus cuerpos, se da a entender que existe mayor complejidad para que los hombres se comporten distinto a los dictámenes de las masculinidades hegemónicas que refiere comportamientos posesivos, celosos y dominantes por razones biológicas y culturales, negando así la agencia de los hombres, legitimando la cultura de la violencia de género y planteando que las mujeres son quienes tienen mayor responsabilidad:

Usted quiere ser amable, por eso en todo contexto uno no puede ser así o usted no puede ser así con todo el mundo que eso tendría que replantearse lo que yo estoy diciendo porque la mujer puede hacer lo que le da la gana, así como el hombre, lo que pasa es que estamos en un contexto machista y el macho chovinista que le llamo yo, no va a entender, él no entiende y mucho menos el caleño que pena, yo soy caleño, pero yo sí le digo lo que es el caleño, es una cosa terrible, el caleño es posesivo y “usted es mía” y “usted se va conmigo”. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

Los conocimientos que los docentes tienen sobre la violencia de género inciden tanto en las reflexiones que le dan a las y los estudiantes en el aula de clases, como en la manera de activar las rutas de atención frente a casos de violencia de género. En el siguiente verbatim,

Alejandro les dice a las estudiantes que deben reprimir su erotismo para ubicarse en una posición que se les respete:

Ah, ojo, a las niñas les digo “también usted ubíquese en una posición también para que la miren como un ser humano valioso para que la respeten, no se preste para ciertas ocasiones”. La mujer no puede ser como tan jovial en ciertos contextos porque el otro ya piensa de forma distinta, como ser valioso, que ellos se den cuenta de que usted es un ser valioso, que no es un ser sexual, así les digo a las niñas, discúlpame la palabra. Así se lo dije, usted es un ser valioso no es un ser sexual ya y que usted tiene conocimiento y no es solamente las genitalidades, es simplemente vamos a pasarla, hablemos, pero hasta ahí, ya, porque los peladitos tienden a equivocarse mucho en ese sentido también, no, y no solo los muchachos, los viejos, los viejos también. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

A partir de la anterior narrativa, parece que en lugar de promover entre los estudiantes el respeto hacia los derechos de la mujer, se evidencia la normalización de las violencias sexuales, dado que a las mujeres se les responsabiliza de su autocuidado en un mundo que las objetualiza, donde se les señala de provocar a los hombres y se les enseña a través de sentir culpa, que sus cuerpos no deben expresar sensualidad y placer dado que pierden valor como mujer.

Al respecto, Bourdieu y Passeron proponen que la violencia simbólica contribuye a invisibilizar las ventajas con las que se ubican las clases dominantes en comparación con las personas menos favorecidas, lo que genera que al relacionarse en un mismo espacio educativo dichas ventajas o privilegios ocasionen una desigualdad en el sistema al encontrarse enfrentados bajo unas mismas normas y parámetros (Ávila, 2005).

5.3 Dinamización de la Ley 1620 de 2013 de convivencia escolar

5.3.1 Percepción de la Ley 1620 de 2013 desde la mirada docente

Aun cuando existen leyes que brindan lineamientos para atender y prevenir situaciones que afectan la convivencia escolar, el conocimiento que tienen las y los docentes sobre la norma, su aplicabilidad varía de acuerdo a la perspectiva de cada docente:

[la Ley 1620] marca pautas en cuanto a la convivencia escolar ¿sí me entiende? Y donde se respete a todos los integrantes de la comunidad, pero así como que de pronto diga que esto es para esto, que esto es para aquello, que esto es para las niñas, que esto es para los hombres, no, es el respeto de los derechos sexuales, reproductivos, va inmerso también la prevención y trata de una u otra manera de mitigar como esa violencia que se pueda dar en los entornos escolares y lógicamente ahí va incluido el respeto hacia la diversidad, diversidad no solamente sexual, sino la diversidad étnica, la diversidad religiosa ¿si me entiende? Y trata de evitar embarazos en adolescentes, nos marca las rutas que debemos seguir en caso de cualquier problema. (Docente Daniel, entrevista, 26 de noviembre de 2020).

Aunque en el currículo escolar esté planteado el desarrollo de competencias ciudadanas y la Ley de educación 115 de 1994 en Colombia expresa que la escuela debe acompañar “el desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana” (Ley 115, 1994, p.7); la concepción personal que los docentes tienen sobre la escuela y su rol educativo impacta en la forma como atienden las situaciones que afectan la convivencia y acompañan los procesos pedagógicos. Un maestro manifiesta que la escuela es un espacio solo para enseñar el currículo académico y permitir que las y los estudiantes practiquen los valores que han aprendido en casa. Sin embargo, comenta que en las familias dichos valores no se enseñan:

En la escuela nosotros no enseñamos valores, en la escuela nosotros no enseñamos a respetar, no enseñamos a ser honestos, no enseñamos a ser responsables, nosotros no enseñamos nada de esas cosas, nosotros enseñamos todo lo que tiene que ver con las asignaturas, con las áreas, con el pensum académico, pero sí propiciamos un espacio para que los niños y niñas jóvenes, adolescentes practiquen esos valores que han aprendido en sus casas, es un espacio propicio para que ellos practiquen esos valores, pero resulta que no los traen, no los traen. (Docente Daniel, entrevista, 26 de noviembre de 2020).

En contraste con lo anterior, un docente afirma que su rol como educador es acompañar tanto en la parte académica como en el desarrollo humano: “Mi objetivo es crear conciencia de que pueden hacer actividad física, mi propósito como pedagogo es la parte humana, estoy abierto al diálogo” (Participación en grupo focal, docente Miguel, 18 de diciembre de 2020).

Cabe señalar que la forma como las y los docentes perciben la escuela, su rol docente y las leyes que rigen el contexto educativo, está incidido por la forma en que el Estado a través de las leyes y la garantía de sus derechos ha interpelado sus cuerpos. Por ejemplo, la población afrodescendiente ha sido a lo largo de la historia la más oprimida, donde se han tenido que agenciar luchas para el reconocimiento y visibilización de sus derechos dado que el Estado ha sido uno de sus principales opresores. En el siguiente relato observo que el docente, quien es afrodescendiente, menciona que las leyes son creadas para controlar a la población, que son ambiguas y que no sirven:

Las leyes son ambiguas y como ley tiene que ser aplicada y usted la tiene que aplicar no es más, las leyes se crearon para eso, para controlarnos. También que pena que te lo diga, pero es cierto, porque si las leyes sirvieran incluso las que las crean cumplirían con ellas, en serio, ellos las crean y no las cumplen, nos toca a los de a pie cumplir miya, porque si no, ¿para quienes construyen las cárceles? para nosotros. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

5.3.2 Operación de las rutas de atención y acciones escolares

El docente Sergio afirma que las rutas de atención por situaciones de violencia escolar por razón de género o diversidad sexual son activadas en caso de ser situaciones tipo II o III y que se realiza un proceso disciplinario:

En la institución igual desde el punto de vista de los docentes y estudiantes se respeta mucho eso de la diversidad de género de los estudiantes, igual cuando sucede alguna situación cuando se llega a vulnerar los derechos en el caso en que sea homosexual se interviene y se hace un proceso disciplinario, dentro del punto de vista del colegio está dentro de los parámetros normales de todas las instituciones, frente al manejo por ser rural si tiene fallas porque a las directivas les toca hacer un esfuerzo para activar las rutas frente a una situación que se pueda salir de las manos, buscando la solución. (Participación en grupo focal, docente Sergio, 18 de diciembre de 2020).

En contraste con lo anterior, desde mi experiencia, he evidenciado que muchas de las rutas de atención por acoso de género son abordadas desde procesos de sensibilización donde se pueden revictimizar a las estudiantes, como es el siguiente caso, donde el docente señala que

un estudiante estaba tocándole las nalgas a las estudiantes y el docente lo abordó diciéndole que, si le gustaría que a su madre le hicieran lo mismo, este tipo de narrativas demuestra que se desconocen los derechos de las mujeres:

Si, eso de, por ejemplo, no es que yo estoy aterrado y es que esta escuela es un poco distinta, no los chicos a nivel general son como muy respetuosos con las niñas en general, no hace falta pues que uno tenga que llamar la atención y quieto ahí que no sé qué, yo tenía uno, lo tengo este año, el año pasado era muy manilargo, quería estar tocando las niñas, las pompis, las bubis y todo eso me tocó trabajar fuerte con él, le dije: venga es que a usted le gustaría ¿Usted tiene mamá? Que si, a usted le gustaría que un tipo llegara y no, no, no, entonces hágame el favor. Él era un peladito fuerte muy difícil de manejar, pero fue asimilando. (Entrevista a docente Alejandro, 24 de noviembre de 2020).

Se observa que aun cuando en las prácticas los docentes puedan incurrir en victimización a las estudiantes, también se evidencia que algunos maestros son críticos del currículo oficial y de las asignaturas que deberían impartirse en la escuela para la garantía de los derechos sexuales y reproductivos. El siguiente profesor manifiesta que, aunque está la exigencia de la transversalización de la clase de educación sexual, esta asignatura no es dada a las y los estudiantes:

De la diversidad sexual acá, muy poco o sea esa apertura no, no podríamos hablar ni de apertura en la escuela eso sería como unos principios y eso que están como frustrado, número uno aquí no se tiene clase de educación sexual, diría yo que es lo que, por ejemplo, hace algún profesor incluyéndome en mi cátedra que salgo de inglés y empiezo a decirles cositas a los muchachos y las peladitas; pero pues una cátedra como tal de educación sexual no la hay..., pero eso es como ese tabú, no sé por qué tanto temor a hablar de sexo a los chicos ¿Por qué tanto temor? ... Por ese lado, faltaría que se implementara así directamente como cátedra y que este ¿Cómo se llama eso? Transversalizada, pero transversalización real no como se hace qué vamos a transversalizar ética, religión y lengua castellana, no, eso cada quien anda por su lado, un ejemplo, y no sucede aquí por favor, entonces es eso, falta trabajar mucho en eso falta mucho trabajo. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

Adicional, se puede observar que el mismo docente cuestiona la existencia de prácticas pedagógicas y contenidos temáticos orientados a la reflexión, respeto e inclusión por la diversidad sexual:

O sea, incluye esos preceptos de aceptación y de respeto hacia la comunidad LGTBI pongámoslo así en la academia, en los planes de estudio, planes de aula porque si se habla de inclusión tiene que hacerse, entonces a mí me parece que esa parte ha faltado no solo en la escuela de Urrego, eso, en toda Colombia, ¿Habría una escuela en Colombia que tenga eso incluido dentro de su currículo? Yo no creo, lo dudo mucho, es que nosotros también fuimos criados a través de la camándula de la sotana entonces. ¿Sabe qué significa eso? Desprecio total hacia lo que no es supuestamente divino, no, no, no, terrible, la iglesia también ha jugado un papel importante en eso de incrementar las brechas de odio a nivel de racismo, a nivel de desprecio homofóbico, a nivel misógino, la iglesia es misógina. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

También identifiqué que la forma en como es dinamizada la ley varía dependiendo de las instituciones educativas. Si bien existen leyes generales para las escuelas, la manera como son operadas cambia de acuerdo a la interpretación que le dan las y los docentes y las voluntades para garantizar determinadas leyes. Cabe recordar lo señalado por Torres (1991), respecto al currículum oculto, que se refiere a los valores, actitudes y habilidades que se transmiten en el contexto escolar, pero que no están explicitados en el currículum oficial. Al respecto, los docentes mencionaron algunas prácticas que contribuyen a la perpetuación de este currículum. En el caso de Santa Librada, el profesor Diego mencionó que el currículum es incluyente: “Convergen estudiantes de todos los estratos de la ciudad de Cali: homosexuales, heterosexual, indígenas, entonces se caracteriza en la inclusión, respeto, confianza” (Participación en grupo focal, docente Diego, 2020).

El docente mencionó que la institución es criticada por otras escuelas por permitir a las y los estudiantes expresar su identidad e individualidad mediante el uso de tatuajes y piercings, pintarse las uñas o llevar el cabello largo:

Eso para la política institucional es irrelevante, el tatuaje, el piercing no garantiza que el estudiante aprenda o no y son cosas que para otras instituciones sí tiene muchas situaciones que ver, por eso maneja el currículo la integración del ser humano por

encima de lo que puedan tener. (Participación en grupo focal, docente Diego, 18 de diciembre de 2020).

En el verbatim anterior, observo que en la práctica pedagógica existe un esfuerzo por parte de la institución escolar por respetar la identidad de las y los estudiantes, pues consideran que la indumentaria y los adornos, no inciden en el rendimiento académico de las y los estudiantes.

Es importante señalar que dichas acciones escolares también están impactadas por las voluntades de directivas docentes en las instituciones educativas, movilizadas por los imaginarios sociales que tienen sobre las diferentes problemáticas sociales. Recuerdo que cuando fui profesional psicosocial, apoyé en la implementación de un proyecto sobre prácticas restaurativas en el contexto escolar en la zona oriente de la ciudad de Cali, este territorio tuvo prelación frente a otras zonas de la ciudad debido al alto impacto de la violencia y la cantidad de situaciones en la escuela reportadas sobre acoso escolar y agresiones físicas y verbales, de acuerdo al informe de la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali (2018).

Pese al anterior informe y la voluntad de la Secretaría de Educación Municipal en apoyar con recursos económicos para el proceso de formación de directivas y docentes, hubo escuelas que se resistieron a participar apelando a que no contaban con el tiempo y ni el personal suficiente para este tipo de actividades pedagógicas, lo que indica otra barrera para acceder a procesos formativos que capaciten a las y los docentes frente al manejo de situaciones que afectan la convivencia escolar. En el siguiente caso, se observa la voluntariedad de una directiva docente para apoyar los planes formativos de las y los docentes:

Cuando estuvo esta señora Luz Dary Echeverry, esa señora le dio bastante a eso oís, o sea, capacitaciones, ella también es muy preparada en ese sentido, se manejaba mucho la 1620 para el cuidado del maestro, de la escuela, para la protección de estos muchachos, no obstante a mí me da la impresión que -pensamientos subjetivos- que la cosa se queda casi siempre ahí como en el papel es que no hay continuidad de esas actividades, de esas acciones no hay continuidad dicen que porque no hay tiempo, dicen, no sé, entonces es como que un día está de moda la 1620 ya después se acabó la 1620 vuelve otra vez la 1620, pero un mes y vuelve y se quita la 1620 porque no hay tiempo, hay que mantener a los muchachos en el salón, clase, clase, clase llénele el tablero profesor no haga más nada entonces es, , no se le da la trascendencia que debe,

cuando estaba esta señora se le dio para que. (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020).

5.3.3 Recursos estatales para atender las problemáticas psicosociales que afectan las escuelas

La percepción de los docentes sobre la escuela también está impactada por la experiencia que tienen tanto en la atención diaria de las situaciones que inciden en el contexto educativo, como por el escaso acompañamiento estatal. Se puede decir que, si bien las y los docentes tienen la corresponsabilidad de ley de atender a las situaciones que afectan la convivencia escolar y garantizan los derechos de niños, niñas y adolescentes, también existen barreras estructurales que dificultan la labor docente.

En mi experiencia como profesional psicosocial de las escuelas, identifiqué tres principales limitaciones en la labor docente: la respuesta oportuna de las instituciones oficiales que trabajan de manera articulada con la escuela, la diversidad de proyectos que surgen producto de los constantes cambios de gobierno, y por último, lo que se refiere a la persistencia con el acompañamiento psicosocial en el entorno educativo, pues este depende mucho de la voluntad política del gobierno en turno y la continuidad de los programas enfocados en atender a estos sectores.

En cuanto al primer aspecto algunas de estas instituciones son: la policía de infancia y adolescencia, comisaría de familia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y sistema de salud. En el siguiente relato el docente manifiesta que cuando activan las rutas de atención integral, la policía de infancia y adolescencia no acude para atender la situación debido a que solo hay dos patrullas en la ciudad:

Tenemos una patrulla para 92 instituciones de Cali, entre ellas, las rurales y para atender a Cali, porque es que la violencia contra niñas, niños y adolescentes no solamente se da en las instituciones educativas, también se dan en los hogares, entonces la respuesta del Estado ante eso se queda corta. (Docente Daniel, entrevista, 26 de noviembre de 2020).

Para Daniel, las rutas de atención no son activadas debido al temor que tienen los maestros de exponer sus vidas. Dado que la escuela enfrenta, por ejemplo, problemáticas de microtráfico, donde, aunque se hacen las denuncias el problema continúa y genera que quienes

hacen las denuncias queden expuestos por las bajas garantías que el Estado da para la protección de las y los docentes:

Claro que han funcionado, han funcionado socialmente las rutas de atención, pero hay un problema de que de pronto no se activen las rutas, y eso de pronto hemos visto en muchas instituciones educativas, de que las rutas no se activan como se tienen que activar (...) De pronto algunas por desconocimiento, de pronto otros por no meterse en el problema o de pronto otros porque no se han enterado de la problemática que estaba sucediendo en el entorno ¿sí me entiende? Por ejemplo, en algunos colegios más que todo del oriente donde hay mucho microtráfico, eso es un problema (...) y activar esa ruta allá es echarse de enemigo al dueño del chuzo¹⁰ y ese dueño del chuzo a la salida le va dando chumbimba¹¹, entonces muchos prefieren mejor decirle al muchachito, llamar al padre de familia y decirle este no es el entorno para su hijo, yo creo que él necesita otro, lléveselo y búsquele otro entorno escolar, porque esto no, él no se pudo adaptar aquí, para que el papá se lo lleve y se quitan un problema de encima. (Docente Daniel, entrevista, 26 de noviembre de 2020).

El relato anterior, permite observar cómo las condiciones contextuales inciden en la aplicación de las políticas públicas diseñadas para atender las violencias y las desigualdades estructurales pues, de acuerdo con el relato del docente, existen casos donde los programas permiten que los niños salgan de la situación familiar en la que se encuentran:

Pero, por ejemplo, tengo un caso de un niño que recogió bienestar familiar por abandono, el colegio no activó la ruta, la activó un familiar del niño, un vecino, no sé, no me he enterado todavía quién, el niño lo recogió bienestar familiar y por ejemplo hoy me mandaron unos trabajos de él, no y ese niño está súper, yo de ese niño no me devolvería pa mi casa. (Entrevista a docente Daniel, 26 de noviembre de 2020).

En cuanto a los cambios periódicos de gobierno, la escuela debe atender múltiples proyectos que surgen a consecuencia del proyecto de gobierno en turno. El siguiente docente menciona que el Estado le ha delegado a la escuela la responsabilidad de responder por todo lo que ocurre en las instituciones:

¹⁰ Expresión colombiana que se refiere a una persona que ocupa un lugar de poder.

¹¹ Expresión colombiana que significa asesinar.

Una es la concepción personal y otra la legal, en cuanto a lo personal uno va a la escuela a aprender y por las características que estamos viviendo con el estado nefasto la sociedad que ha involucrado en algunos aspectos en la escuela nos ha dado la responsabilidad que debemos responder por todo, si el muchacho tiene una dificultad accidental o límite de vida entonces hay que buscar responsables en la escuela cuando el gobierno quiere introducir alguna cosa es para la escuela ... uno se va a la escuela a aprender usted puede convertirse en un campo de batalla, pero las estructuras sociales, el gobierno ha convertido las escuelas en un caldo de cultivo donde, en últimas, se va a todo menos a aprender. (Participación en grupo focal, docente Diego, 18 de diciembre de 2020).

Por la misma línea, paralelo a que los docentes deben responder a la multiplicidad de proyectos que surgen y que cambian en cada gobierno, en el Estado predomina la exigencia en el cumplimiento de las *Pruebas Saber* nacionales por encima de la medición de competencias ciudadanas, lo que genera que las instituciones educativas den prioridad a las evaluaciones de nivel académico:

Pienso que lo que dice el profe, en relación a la involuación creo que a la institución se le están cargando muchas cosas, y en el caso rural son muy precarias las condiciones, igual en el desarrollo de vida del estudiante intervienen muchas partes, no solo el docente y ya, sino que también es familia, el gobierno, la iglesia, que de pronto puede intervenir en el desarrollo del ser y su proyecto de vida. Se ha convertido en cumplir con parámetros para demostrar un nivel nacional y queda en los datos y se ha olvidado del ser del conocimiento, el autoconocimiento para poder aprender y desarrollar personalidad y alcanzar los objetivos que un estudiante tenga en su proyecto de vida. (Participación en grupo focal, docente Sergio, 18 de diciembre de 2020).

Asimismo, identifiqué que el acompañamiento psicosocial depende de las voluntades políticas y el tipo de gobierno que esté, hoy, las escuelas por ley no cuentan con profesionales psicosociales. La Ley 1620 de 2013 que regula la convivencia escolar, se ha dinamizado a partir de la Sentencia 478 de 2015 que expidió la Corte Constitucional en respuesta al suicido del joven Sergio Urrego. Para el caso de Cali, Colombia, la inversión del Estado en la Secretaría de Educación Municipal en los gobiernos de los alcaldes Rodrigo Guerrero Velazco (2012-

2015) y Maurice Armitage (2016 - 2019) facilitó el acompañamiento a las 92 instituciones educativas oficiales por parte de personal psicosocial, liderado por la trabajadora social Luz Elena López Rodríguez, quien implementó el Sistema Municipal de Convivencia Escolar Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos.

Sin embargo, con el cambio de gobierno en 2020 y la pandemia mundial generada por la Covid-19, el alcalde Jorge Iván Ospina redujo la inversión para la convivencia escolar en el sistema educativo. Esto ocasionó cambios en el equipo que lideraba el Sistema Municipal de Convivencia Escolar y se contrató a profesionales nuevos que desconocían los procesos territoriales que se adelantaban, además redujo a 32 personas el apoyo a los Centros de Orientación Psicosocial (COPS), generando que el acompañamiento tuviese que ser por línea telefónica a las instituciones. Esto causó que otra vez las escuelas no contaran con profesionales psicosociales para acompañar las situaciones que afectan la convivencia escolar: “Y ojalá la escuela tuviera la ayuda de profesionales de apoyo” (Docente Alejandro, entrevista, 24 de noviembre de 2020). En suma, se perdieron los avances ganados frente a la convivencia escolar de la ciudad.

En conclusión, lo anterior conlleva a reflexionar sobre la coherencia que tienen los gobiernos para cumplir los acuerdos internacionales y los presupuestos nacionales, departamentales y municipales para así dinamizar las leyes y normas que den cumplimiento a los derechos humanos sexuales y reproductivos. Es preciso decir que este tipo de asignación presupuestal se encuentra atravesada por la situación política del país, en la cual los gobiernos de derecha, en sus estrategias de inversión social y de educación han sido reducidas para dar prioridad a las inversiones de guerra, sin mencionar la corrupción que opera en un país narco Estado donde los recursos estatales son robados.

Frente a este tipo de situaciones, es relevante la labor de las y los docentes y de manera general de la escuela, agenciar currículos y prácticas pedagógicas críticas orientadas a la construcción y ejercicio de ciudadanía que permita impactar en los procesos vitales de las y los estudiantes y que propenda por un posicionamiento crítico frente a la situación política actual del país.

Reflexiones finales

Las problemáticas sociales dentro de la escuela evidencian los distintos retos a nivel social y estructural que enfrentan, en este sentido, las y los docentes describieron cómo, de manera diferencial, en su contexto regional y comunitario, las violencias estructurales y cotidianas, impactan a las familias y a sus estudiantes.

Como señalan Bourdieu y Passeron (1996), si bien el sistema educativo contribuye con la reproducción social a través de las prácticas pedagógicas, la escuela también es un reflejo de lo que ocurre en el entorno. A partir de los relatos de los maestros y las maestras, se evidenció cómo las comunas en las que se insertan las escuelas se caracterizan por ser lugares donde la pobreza y vulnerabilidad están presentes de manera significativa. Asimismo, la cultura de la guerra y el narcotráfico en Colombia, marcan de manera reiterada, los discursos de los y las docentes, lo que conlleva a la reproducción de narrativas, dinámicas y prácticas que aprenden los/as jóvenes, es así cómo se identifican con ciertas características, roles y estereotipos de género que orientan las relaciones entre hombres y mujeres y que se tejen dentro y fuera de la escuela. De esta manera, se aprenden y reproducen los roles hegemónicos del género y los performan en la escuela porque corresponde a un espacio de socialización donde se da continuidad a la cultura patriarcal.

En los relatos de los docentes se observó de manera general que coinciden con la caracterización de un entorno precarizado con problemáticas psicosociales donde el machismo y el sexismo son dos ejes centrales, sin embargo, se puede evidenciar que para los casos de los maestros, ellos refirieron ante todo el impacto del narcotráfico en la cosificación de la mujer y mencionaron de forma específica, como las tías y madres realizan un proceso de modelamiento de las normas de género donde ser mujer reside en esperar que un hombre sea quien las provea y sustente económicamente. A su vez, denotaron la responsabilidad de las niñas a ser críticas con las situaciones que las oprime. Lo anterior, refleja la manera de cómo los hombres entienden y analizan problemáticas sociales, responsabilizando primero a las mujeres por ser quienes se encargan del trabajo doméstico y no de la producción económica. Esto se articula con la facilidad y propiedad que tienen para hablar de los cuerpos y las experiencias de vida de las mujeres, pues, debido a la estructuración de la sociedad, ocupan lugares de poder y voz autorizada.

Por su parte, las problemáticas que refirieron las maestras se vinculan con la territorialización que tienen los hombres frente a las mujeres, los embarazos tempranos y la cosificación de la mujer. En el caso de los estudiantes, relatan el impacto que tiene la

naturalización de la violencia sexual donde los estudiantes adolescentes se involucran con niñas menores de 13 años lo que reviste en un delito. Frente a ello, las maestras tienden a hacer un análisis reflexivo de la desigualdad de género entre hombres y mujeres.

Respecto a las características, roles y estereotipos que conforman las identidades de género, tanto los profesores como las profesoras coincidieron en aspectos esencializantes que definen qué es ser hombre y qué es ser mujer. Pude observar que la forma como las docentes se suelen caracterizar es desde un rol materno lo cual norma las características que auto perciben de sí mismas y los comportamientos que deben realizar. Esto se relaciona con la forma en que las mujeres somos socializadas y cómo esto impacta en la construcción identitaria que termina convirtiéndose en marcos interpretativos para comprender e interactuar en el mundo. En este proceso, también se observaron voces críticas de dichos procesos, gracias a sus posturas políticas y procesos formativos previos.

En la misma línea, se observó la vinculación que hay entre los imaginarios sobre las identidades de género hegemónicas y los beneficios y limitaciones en el ejercicio docente. Es decir, las docentes caracterizaron a las y los estudiantes con atributos establecidos por la sociedad tales como: las mujeres son delicadas, sumisas, responsables, calladas, débiles en contraste con los hombres a quienes describieron como: irreverentes, ruidosos, groseros e irresponsables.

Las anteriores características son reforzadas en los espacios de socialización como la escuela a través de prácticas pedagógicas sexistas que contribuyen a la reproducción y al ordenamiento social de las identidades de género hegemónicas que y hacen que se preserve el *status quo*. Como se evidencia en el caso de las maestras, ellas narraron que los beneficios están articulados con el reflejo del rol materno en la docencia, lo que les permite cercanía y confianza por parte de sus estudiantes y familias. Sin embargo, ese mismo rol les genera un conjunto de barreras con la comunidad educativa, donde con frecuencia se les cuestiona su autoridad, la manera de performativizar sus cuerpos, la credibilidad técnica frente a su formación profesional y la asignación de actividades operativas. Es decir, se les atañe un conjunto de exigencias que hay que sortear.

Esto en contraste con las experiencias docentes de los hombres, quienes relataron beneficios como: tener mayor credibilidad y autoridad sobre las y los estudiantes y menores responsabilidades con las tareas domésticas. Respecto a las limitaciones, mencionaron tener que cuidarse de malas interpretaciones por parte de las estudiantes por la presunción de acoso sexual en el contexto educativo. A su vez, destacaron comentarios de docentes hombres que responsabilizan a las estudiantes, ubicándose en un rol de victimización frente a las elevadas

cifras de abuso sexual de niñas y adolescentes. Lo anterior señala que hay retos para que los hombres puedan cuestionar sus privilegios y responsabilizarse del impacto que tienen en la reproducción u opresión de la desigualdad de género.

En cuanto a la dinamización de la Ley 1620 (2013) y las rutas de atención sobre convivencia escolar, recordemos que son una forma nominal que tiene el Estado para impulsar la igualdad de género, pero en este estudio encuentro que aún se presentan dificultades para llevarla a la práctica como: la falta de profesionales capacitados, la falta de recursos materiales, falta de articulación y seguimiento de otras instituciones, así como voluntad de todos los actores involucrados (escuelas, instituciones, gobierno, ministerio de educación, entre otros.), para lograr implementar con eficiencia la ley.

Sumando a los recursos estatales para dinamizar las leyes, están los enfoques pedagógicos que tienen las y los docentes, mismo que son incididos por los imaginarios sobre el género. Esto se ejemplificó en el caso de la estudiante que fue revictimizada por sus compañeros y por los docentes debido a que la planta de maestros/as ideaban que la feminidad es ser sumisa, callada y que se debe reprimir el erotismo, los cuerpos de las mujeres que transgreden dicha norma son violentadas y silenciadas a través de prácticas pedagógicas que normalizan la violencia de género en el contexto escolar. Por esta razón, considero necesario que las y los docentes reciban el acompañamiento estatal necesario para garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes, donde se movilicen ante todo procesos de sensibilización con directivas y docentes en el cuestionamiento de los imaginarios que se tienen entorno a las masculinidades y feminidades hegemónicas.

Es deber del Estado, brindar los recursos físicos, humanos y de infraestructura que permitan garantizar la implementación de programas orientados a la promoción, prevención, atención y seguimiento de las situaciones que afectan la convivencia escolar por razón de género. Así como también, garantizar que los gobiernos den continuidad a los proyectos que han desarrollado la capacidad instalada en las comunidades, como lo fue para el caso de Cali a través de la conformación del Comité de Convivencia Escolar Municipal, sistema que en la actualidad no se encuentra operando debido al cambio del actual gobierno, el cual redujo los recursos y los equipos profesionales que dinamizaban la ley en los contextos escolares.

Considero que la investigación realizada fue un proceso de construcción y análisis de temas y prácticas educativas a través de lecturas y reflexiones vinculantes, que me permitió comprender la necesidad de futuras investigaciones para abordar los imaginarios sociales de las identidades de género de manera no binaria.

Es pertinente indagar con profundidad los tipos de prácticas pedagógicas en las que se

reproducen los imaginarios de género de las identidades binarias y no binarias y ver cómo se reflejan en los currículos oficiales. Asimismo, sería importante analizar la coherencia entre leyes y programas con perspectiva de género e igualdad para sostener y llevar a cabo de forma significativa leyes como la 1620 de 2013.

Referencias

- Agudelo, P. A. (2011). (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. *Uni-pluriversidad*, 11(3), 93-110. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11840>
- Alcaldía de Jamundí (2020). *Plan de desarrollo Municipal Jamundí “Gobierno de los ciudadanos” 2020- 2023*. . <https://bit.ly/3R3avAk>
- Aliaga, F., y Pintos, J. L. (2012). Introducción: La investigación en torno a los imaginarios sociales. Un horizonte abierto a las posibilidades. *RIPS: Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 11(2). <https://revistas.usc.gal/index.php/rips/article/view/373>
- Alonso, G. B. (1998). *La Identidad de Género en el Discurso Escolar: Reflexiones desde Pedagogías Críticas y Feministas* [Ponencia]. III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile AG. <https://bit.ly/3DBqGS5>
- Alonso, J., Arcos, M., Solano, J., Llanos, R., & Gallego, A. (2007). *Una mirada descriptiva a las comunas de Cali*. [Archivo PDF] Universidad Icesi. <https://bit.ly/3RX5NVJ>
- Amorós, Celia (1991) *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.
- Aquino Moreschi, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica (México)*, 28(80), 259-278. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n80/v28n80a9.pdf>
- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (1), 159-174. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>
- Beltrán, W. M., y Larotta Silva, S. (2020). *Diversidad religiosa, valores y participación política en Colombia: Resultados de la encuesta nacional sobre diversidad religiosa 2019*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Sociología. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80990>
- Bernstein, B. (1986). On the pedagogic discourse. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 205-290). Greenwood Press.
- Better, S. P., y Azuaje, D. M. (2021). *Representaciones Sociales e Imaginarios Colectivos del Género, el Cuerpo y la Sexualidad*. Red Iberoamericana De Academias De Investigación A.C.
- Blández, A. J., Fernández García, E y Sierra Zamorano, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de currículum y formación de Profesorado*, 11(2), 2-19. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>

- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia
- Bustelo Graffigna, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Revista Salud colectiva*, 8(3), 287-298. <https://www.redalyc.org/pdf/731/73125097004.pdf>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cámara de Comercio de Cali. *Balance económico y social para los municipios adscritos a la jurisdicción de la cámara de comercio de Cali 2017-2019*. <https://bit.ly/3DzSXIG>
- Cali cómo vamos (2021) *Informe anual de calidad de vida Cali cómo vamos 2021*. <https://www.calicomovamos.org.co/icv-2021>
- Castañeda, M. (2019) *Antropologías feministas en México: epistemológicas, éticas, prácticas y miradas diversas*. Sección I. Antropología feminista y epistemología (2-22) UNAM-UAM.
- Castriotta, A. (2017). Sarah Pink, Heather Horst, John Postill, Larissa Hjorth, Tania Lewis, Jo Tacchi, 2016, Digital Ethnography: Principles and Practice. *Antropología*, 4(1 NS).
- Catalán, M. A., García, R., Piedra, J., y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_22.pdf
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales en Cinta de moebio: *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 43. 1-13. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n43/art01.pdf>,
- Centro de investigaciones y estudios de género, mujeres y sociedad (CIEGMS) (2018). *Imaginarios y prácticas sobre diversidad sexual y de géneros en diez instituciones educativas públicas del municipio de Santiago de Cali*. Universidad del Valle.
- CIAT, C. (2015). *Portafolio de Estrategias para la Mitigación y Adaptación al Cambio Climático*. Municipio de Santiago de Cali. Valle del Cauca. 31-48.
- Cifuentes, J. y Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad* 7(2), 26-37. <https://bit.ly/3Bwk0BY>
- Colas Bravo, M. P., y Jiménez Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444. <http://hdl.handle.net/11441/24639>

Congreso de la República de Colombia (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial. https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf,

Congreso de la República de Colombia (2007, 10 de Julio). Ley 1146 de 2007. Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. Diario Oficial. N° 46.685, https://www.oas.org/dil/esp/ley_1146_de_2007_colombia.pdf

Congreso de la República de Colombia (2008, 4 de diciembre), Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial, N° 47.193. https://www.oas.org/dil/esp/ley_1257_de_2008_colombia.pdf

Congreso de la República de Colombia (2010, 27 de julio). Ley 1404 de 2010. Por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. Diario Oficial, N°47783, <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1678836>

Congreso de la República de Colombia (2011, 30 de noviembre). Ley 1482 de 2011. Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=44932>

Congreso de la República de Colombia (2013, 20 de Marzo). Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea 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. Diario Oficial N° 48733. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>

Congreso de la República de Colombia (2013, 21 de Enero). Ley 1616 de 2013. Por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>,

Connell, R. (1995) *Masculinities*. University of California Press. (Traducción al castellano: Masculinidades (2003).UNAM).

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44. 4 de julio 1991 (Colombia)

- Cornelius, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Corregimiento de Montebello (2012). *Plan de Desarrollo 2012-2015*.
<https://www.cali.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=descargas&lFuncion=descargar&idFile=27516>
- Corte Constitucional de Colombia (2022). *Glosario de la Corte Constitucional de Colombia*.
<https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/glosario.php>
- Cortés, R. J. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 59-76. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96471>
- Dalton Palomo, M y Josefina Aranda (2015) *Aunque no parezca es violencia*. Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca, Oaxaca, pp.265.
- DANE (2009) *Metodología, informalidad, gran encuesta integrada de hogares* en Dirección de Metodología y Producción Estadística. <https://bit.ly/3BnHqJU>
- DANE (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018/cuantos-somos>
- Davies, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Cátedra.
- De Barbieri, T. (1996). *Certezas y malentendidos sobre la categoría de género*. En Guzmán L y Pacheco G (comp.) *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV*.
- Departamento Nacional de Planeación (15 de agosto de 2022). ¿Qué es el SISBEN?
<https://www.sisben.gov.co/Paginas/que-es-sisben.aspx>
- Díaz Barriga, Á. (2007). La escuela como institución. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, (1), 83-97. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/7>
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 3-24. <https://bit.ly/3LpdFx1>
- Díaz, M., y James, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, N° 13, 217-233.
- Escobar Morales, G., Perilla Galvis, D.M. (Comp.) (2021) “*Cali en Cifras*” en Subdirección de desarrollo integral. p. 209. <https://www.cali.gov.co/documentos/1705/documentos-de-cali-en-cifras/>
- Estrada Chauta, JC y Castro Mazo, T. (2016). Imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de

- la Universidad de Antioquia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(2) 102-117.
DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1804>.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de sueños.
- Figueroa, C. (2013). El acceso de la mujer a la educación colombiana: luchas, simpatías y rechazos (1930-1952). *Heurística: revista digital de historia de la educación*, N° 16, 5.
- Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 103-118.
- Francis, B. (2001). *Beyond postmodernism: feminist agency in educational research* en Becky Francis y Christine Skelton (eds.), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*. Open University Press, pp. 65-76.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P., Torres, R. M., y Mastrangelo, S. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (Vol. 2). Siglo XXI.
- Freixas, A., y Fuentes-Guerra, M. (1997). Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado. *Cultura y Educación*, 9(4), 13-25.
- García Pérez, R., Sala, A., Rodríguez, E., y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 17(1), 269-287. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350016.pdf>
- García Villanueva, J., Becerril Iturriaga, A., Hernández Ramírez, C. I. (2019). Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 41-54. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838garcia3>
- García-Cano Torrico, M., Hinojosa Pareja, E. F., Alcalde Sánchez, I., Álvarez Sotomayor, A., Cerrillo Vidal, J. A., Hidalgo Ariza, M. D., y Martínez Carmona, M. J. (2019). Aprendizaje-Servicio: aprender desde la experiencia y la reflexión. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes* 8 (3). <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i3.12277>
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología- Psychological Writings*, (7), 71-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2710/271020873007.pdf>

- Garza, J. T., y General, T. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. [Ensayo]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis de Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>
- Giménez, G. (2010). Cultura, identidad y procesos de individualización. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, 3.
- Giraldo, F. U., y Cruz, F. M. (1999). *Dinámica del poblamiento y algunas características de los asentamientos populares con población afrocolombiana en el oriente de Cali*. [Ponencia]. Observatorio Socio-político y Cultural Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales, Bogotá, CES-Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 5-7.
- Gobernación del Valle del Cauca (2018) *Anuario Estadístico del Valle del Cauca 2018*, en Departamento Administrativo de Planeación Departamental, Santiago de Cali, p. 120.
- González, P. C., Flores, J. I. R., García, M. J. M., & Alba, B. G. (2020). Resistencia contrahegemónica para la transformación escolar en el contexto neoliberal. El caso del instituto de educación secundaria Esmeralda en Andalucía. *Revista Izquierdas*, (49), 26. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492021000100213>
- Graizer, Ó. L., Saurin, A. N. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. Basil Bernstein's Theory as Research Methodology in Curriculum Studies and Educational Policy Studies. *Revista de Educación*, 356, 133-158.
- Guel Rodríguez, J. M., Martínez Maldonado, J.A. (2019). Estereotipos de género en las matemáticas, una mirada a las perspectivas de docentes y estudiantes normalistas. *Educando para educar, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado*, Año 20, N° 37. 101-117. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/45/44>,
- Gutiérrez, L. H. (2014). A modo de historiografía de la educación colombiana en los primeros años de independencia. *Praxis pedagógica*, 14(15), 125-140. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.125-140>
- Hammui-Sutton, A., Valera-Ruiz, M. (2013) La técnica de grupos focales en Metodología de investigación en educación médica, Elsevier México-UNAM, Ciudad de México, pp. 55-60. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>
- Harding, S.(1998) “¿Existe un método feminista?” en *Feminism and methodology*, Trad. Gloria Elena Bernal, Ed. Bloomington, Indianápolis, Indiana University Press, pp. 26.

https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista_s-harding.pdf

- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ed. Mc. Graw Hill, pp. 607.
- Jelin, E. (2014). Desigualdades de clase, género y etnicidad/raza: realidades históricas, aproximaciones analíticas. *Revista Ensamblés* 1(10), 11-36.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/4078>
- Jiménez Espinoza, E. I. (2015). La orientación y género: la opinión de cuatro maestras sobre su condición de género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 818-849.
- Junco, C., Pérez Orozco, A., & Del Río, S. (2004). Hacia un derecho universal de ciudadanía (sí, de ciudadanía). *Libre pensamiento*, 51, 44-49.
- Lagarde, Marcela (1990). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mahmood, S. (2008). Teoría feminista y el agente social dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto. *Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 165-222). Cátedra.
- Marciales, C. (2015). Violencia sexual en el conflicto armado colombiano: racismo estructural y violencia basada en género. *Revista Vía Iuris*, 19, pp. 69-90.
- Medina, J. E. C., y Silva, A. L. C. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad*, 7(2), 26-37.
<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1097>
- Mercado, R., y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Millet, Kate (1969), *Política sexual*. Ediciones Cátedra. <https://revistaemancipa.org/wp-content/uploads/2017/09/Kate-Millett-Politica-sexual.pdf>
- Mimbrero Mallado, M. C. (2014). Nuevo modelo diagnóstico de la cultura de género en la administración local y en el tercer sector de acción social. [Tesis, Universidad de Sevilla] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=46500>
- Ministerio de Educación Nacional (15 de agosto de 2022). *Cobertura Bruta*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82546.html>
- Morales, M. C. M. (1993). Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad. *Revista de Psicología Social*, 8(2), 171-187.

- Mosconi, N., & Verdier, J. L. (1996). Las interacciones de docentes y alumnos en las clases de matemáticas. En *La formación científica de las mujeres: ¿ por qué hay tan pocas científicas?* (pp. 133-142). Los Libros de la Catarata.
- Nash, M. (2006). Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 39-57. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/40380>.
- Olmos Alcaraz, A. (2014). Imaginarios sociales sobre “la/el buen y la/el mal estudiante”: sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado “inmigrante”. En Cucalón Tirado, P. (Ed.). *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*. Traficantes de sueños.
- Olmos Alcaraz, A., y Rubio Gómez, M. (2013). Corporalidad del buen estudiante: representaciones de género, raza, etnia y clase social en la escuela española. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Ortner, S. (1979). *¿Es la mujer respecto al hombre, lo que la naturaleza a la cultura?* P. 109-103 en Olivia Harris y Kate Young. *Antropología y Feminismo*. Anagrama.
- Pérez Enseñat, A., & Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 2020, núm.38, 818-823.
- Pérez, A., y Oraisón, M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17.
- Pichardo Galán, J. I., De Stéfano Barbero, M., Faure, J., Sáenz, M., y Williams Ramos, J. (2015). Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico. [Archivo PDF]. https://www.inmujeres.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf
- Pintos, J. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*, 4(1), 1-11. <http://revistas.udc.es/index.php/RELASO/article/view/relaso.2014.4.1.1217/293>.
- Posada, J. E. M., y Gaviria, D. A. M. (2009). Aproximación teórico-metodológica al imaginario social y las representaciones colectivas: apuntes para una comprensión sociológica de la imagen. *Universitas humanística*, (67), 207-221.
- Quijano, A. (2015). Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones latinoamericanas*, 2(5).

- Ramírez, R. F., Manosalvas, M. I., y Cárdenas, O. S. (2019). Estereotipos de género y su impacto en la educación de la mujer en Latinoamérica y el Ecuador. *Revista Espacios*, Vol. 40, N° 41 40(41).
- Rebollo, M. A. (2001). Género y educación: la construcción de identidades culturales. T. Pozo, R. López, B. García Y E.M. Olmedo (2001)(Coords.). *Investigación educativa: diversidad y escuela*, 61-71.
- Redondo, J. M. (2000). El fracaso escolar y las funciones estructurales de las escuela: Una perspectiva crítica. *Revista de Sociología*, (14), 7-23.
<https://doi.org/10.5354/rds.v0i14.27734>
- Riquelme Arredondo, A., y Quintero Corzo, J. (2015). Reproducción de identidad virtual de género en la interacción docentes-alumnado: Un estudio de caso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 408-435.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
https://www.academia.edu/37711936/Rockwell_La_escuela_cotidiana
- Rodríguez Menéndez, M., y Peña Calvo, J. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista española de investigaciones sociológicas (REIS)*, 112(1), 165-194.
- Rodríguez Menéndez, M.C, y Peña Calvo, José Vicente (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (112), 165-194.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=997/99716080005>
- Rubin, G. (2015). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Nueva Antropología*, vol. VIII, núm. 30, 95-145.
<https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf>
- Ruiz Trejo, M. y García Dauder, (S.). (2018). Los talleres “epistémico-corporales” como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica. *Universitas Humanística*, 86(86).
- Sadker, D., & Zittleman, K. R. (2009). *Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. Simon and Schuster.
- Sáenz, J. D., Garzón Montenegro, J.B. (2022). *Los maestros en Cali. Capitales y representaciones para el ejercicio de la profesión docente en el siglo XXI*. Universidad Icesi y Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, pp.182,
https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/91891/1/saenz_maestros_cali_2022.pdf

- Sánchez García, C., Chiva-Bartoll, O. y Ruiz-Montero, P. J. (2016). Estereotipos de género y Educación Física en educación secundaria. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*. 6(11). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5813909>
- Secretaría de Educación Municipal (2017) “Educación para la paz y los derechos. Guía 0 para la vivencia de los Derechos Humanos en la Escuela ” en *Secretaria de Educación Municipal de Santiago de Cali*. Coord. Luz Elena López Rodríguez, <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otras-investigaciones/guia-cero-para-la-vivencia-de-los-derechos-humanos-en-la-escuela.pdf>, consultado el 23 de mayo de 2022.
- Segato, R (2013). Las escrituras en el cuerpo de las mujeres asesinadas en *Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo Estado*. Ed. Tinta Limón, https://www.feministas.org/IMG/pdf/rita_segato_.pdf
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Silvestri, A. (2002). La creación verbal: el procesamiento del discurso estético. *Estudios de Psicología*, 23(2), 237-250.
- Solís Domínguez, D., y Martínez Lozano, C. P. (2014). Género, cuerpo y diversidad cultural: significaciones y prácticas de estudiantes de secundarias públicas en San Luis Potosí. La ventana. *Revista de estudios de género*, 5(39), 141-178. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-94362014000100007&script=sci_abstract
- Soto Villagrán, Paula (2008). Manuel Antonio Baeza, Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica, Universidad de Concepción (serie Monografías), Concepción, Chile, 2003. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (64-65), 311-315. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=393/39348722016>
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227.
- Swain — (2002): The right stuff: fashioning an identity clothing in a junior school. *Gender and Education*, 14 (1), 53-69.
- Swain (2004): «The resources and strategies that 10-11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting», *British Educational Research Journal*, 30 (1), 169-185.

- Swain, Jon (2000): “The money’s good, the fame’s good, the girls are good”: The role of playground football in the construction of young boys masculinity in a junior school. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (1), 95-109.
- Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.
- Trussi, L. M. (2020). Estereotipos y representaciones sociales en las clases de Educación Física: una perspectiva de género. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(263), 148-159.
- Vargas Moreno, P. A. (2019). “Estrategias en disputa: educación superior y poblaciones indígenas en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos” en *Cultura y representaciones sociales*, pp. 97-128.
- Vélez, J. I. B., y Vélez, G. E. B. (2007). La lucha de las mujeres en América Latina: feminismo, ciudadanía y derechos. *Revista Palobra: Palabra que obra*, (8), 42-59.
- Wallace, A. E., & Weeks, W. B. (2002). Differences in income between male and female primary care physicians. *Journal of the American Medical Women's Association* (1972), 57(4), 180-184.

Anexos

Anexo 1.

Introducción general a las entrevistas individuales y grupos focales

Me presento, soy Maria Antonia Gutiérrez psicóloga social de la Javeriana Cali. He trabajado en la activación de rutas de atención integral (RAI) en los centros de orientación psicosocial (Cop's) en la Secretaría de Educación Municipal. Participé en la implementación de modelos restaurativos en las escuelas del oriente de Cali, proyecto operado por Javeriana Cali, lugar donde tuve la oportunidad de conocerles.

A partir de estas experiencias surge el interés por indagar en temas como la construcción social sobre el “ser” mujeres y hombres y la incidencia en la garantía de derechos humanos y una educación incluyente. Por esta razón me postulo a la Maestría en Antropología Social en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en México con un proyecto de investigación que se encuentra en curso sobre la construcción del género en el contexto escolar.

Actualmente me encuentro con el interés de conocer a través de sus experiencias en la escuela sobre la construcción de ser hombre y mujer para ustedes. Desde las investigaciones contar con la mirada de las y los docentes es muy importante porque son quienes conocen más de cerca las problemáticas que ocurren en la escuela y esto permite más adelante situar futuras intervenciones desde una perspectiva más cercana que responda a las necesidades del contexto escolar, por este motivo quiero agradecerles su participación.

Este es un trabajo para conocer la experiencia de docentes sobre la convivencia escolar en torno al género y diversidad sexual en el contexto escolar a través de una conversación en la que iniciaremos sobre la experiencia en el contexto escolar.

La información requerida se obtendrá por medio de una entrevista o grupo focal de aproximadamente dos horas con cada participante; la entrevista es confidencial, por lo que en su desarrollo no se usará el nombre real de las y los participantes; no se reportará información individual a la institución educativa oficial; la información recolectada se usará únicamente con fines de investigación. La decisión de participar o no es personal, y la persona podrá

retirarse en cualquier momento o negarse a responder cualquier pregunta; la participación presenta contribución en las reflexiones adelantadas en los contextos educativos; las y los participantes no tendrán remuneración económica por la participación. Al finalizar la investigación, se realizará la socialización de los resultados con las personas participantes con el fin de discutir los resultados.

Guion de entrevista individual a docentes

1. Háblame sobre tu experiencia profesional en la escuela ¿hace cuánto trabajas como docente y/o como coordinador/a?
2. ¿Cuándo supiste que querías ser docente?
3. Me podrías contar un poco de tu experiencia como docente ¿cuáles son las experiencias más gratificantes que has tenido como docente?
4. ¿Cómo ha sido la experiencia de ser docente mujer – hombre? ¿Qué beneficios o limitaciones te has encontrado? ¿A qué crees que se deba esto que mencionas?
5. ¿Quiénes son las/los estudiantes que asisten a la escuela? ¿Cuál es el origen étnico de las/os estudiantes? ¿hay programas en la escuela para ellas/os?
6. ¿Encuentras diferencias entre los estudiantes hombres y mujeres frente al desempeño académico y disciplina?
7. ¿Qué es lo que las/los estudiantes aprenden en la comuna en relación a las feminidades y masculinidades?
8. ¿Qué piensas de los piropos? ¿Qué piensas de las violencias hacia las mujeres? (Esta última pregunta validar de qué forma se hace dependiendo de cómo fluya la conversación)

El caso del estudiante Sergio Urrego ha sido uno de los más reconocidos en el país debido a que el estudiante se suicida por acoso escolar debido a su orientación sexual, esta situación genera que se dé apertura a una reforma constitucional y un proceso penal para reivindicar los derechos vulnerados en este caso a la familia. En esta situación participan directivas, docentes y una profesional en psicología.

9. ¿Qué piensas de esa situación?
10. ¿Cómo se vive la apertura a la diversidad en la escuela? ¿Cómo se vive frente a la diversidad sexual?
11. ¿Quiénes son las/los estudiantes que pertenecen a la comunidad LGBTIQ?
12. ¿Qué aceptación han tenido entre las/los estudiantes? ¿Qué dificultades has observado que tienen las y los estudiantes que pertenecen a la comunidad LGBTIQ?
13. ¿Cuáles son las principales problemáticas que la escuela tiene frente al acoso escolar?
14. ¿Cómo ha respondido la escuela a estas problemáticas? ¿Hay algún programa y/o comité para atender estas situaciones?

15. ¿En la escuela se viven casos de violencia? Me podrías hablar sobre casos de violencia que identifiques en la escuela ¿A qué se debe?
16. ¿El mapa curricular contiene acciones para una educación igualitaria (sexista)? ¿Cuáles son esas acciones? ¿Qué piensas de esas acciones?
17. ¿Qué actividades desde tus asignaturas has realizado para una educación más igualitaria?
18. ¿Conoces la ley 1620? ¿Qué lineamientos le ha dado a la escuela para el abordaje de una educación no sexista? ¿Qué lineamientos le ha dado a la escuela para el abordaje de la diversidad sexual
19. ¿Existe el comité de convivencia escolar? ¿Qué opinas de este comité? ¿Qué beneficios ha tenido el comité? ¿Qué resistencias se han presentado ¿Qué resistencias se han presentado para el abordaje de violencias hacía la mujer o discriminación?
20. ¿Consideras que estos lineamientos han funcionado? ¿por qué han funcionado / por qué no? ¿Qué consideras que podría funcionar?
21. ¿Es obligatorio conmemorar el 8 de marzo? ¿Cómo se conmemora en la escuela? ¿Qué piensas que este día se conmemore?

Anexo 2.

Guion de entrevista grupos focales

1. Háblame sobre tu experiencia profesional en la escuela ¿Hace cuánto trabajas como docente y/o como coordinador/a?
2. ¿Cuándo supiste que querías ser docente?
3. ¿Cómo ha sido la experiencia de ser docente mujer – hombre? ¿Qué beneficios o limitaciones te has encontrado? ¿A qué crees que se deba esto que mencionas?

El caso del estudiante Sergio Urrego ha sido uno de los más reconocidos en el país debido a que el estudiante se suicida por acoso escolar debido a su orientación sexual, esta situación genera que se dé apertura a una reforma constitucional y un proceso penal para reivindicar los derechos vulnerados en este caso a la familia. En esta situación participan directivas, docentes y una profesional en psicología.

4. ¿Cómo se vive la apertura a la diversidad en la escuela? ¿Cómo se vive frente a la diversidad sexual?
5. ¿Quiénes son las/los estudiantes que pertenecen a la comunidad LGBTIQ?
6. ¿Qué aceptación han tenido entre las/los estudiantes? ¿Qué dificultades has observado que tienen las y los estudiantes que pertenecen a la comunidad LGBTIQ?
7. ¿El mapa curricular contiene acciones para una educación igualitaria? ¿Cuáles son esas acciones? ¿Qué piensas de esas acciones?
8. ¿Qué actividades desde tus asignaturas has realizado para una educación más igualitaria?
9. ¿Consideras que estos lineamientos han funcionado? ¿por qué han funcionado / por qué no? ¿Qué consideras que podría funcionar?