

GÉNERO Y EDUCACIÓN
APORTES DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA LA LIBERTAD

Muñoz Sarmiento Andrea Carolina
Torres Rodríguez Carlos Alejandro

UNIVERSITARIA AGUSTINIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C
2018

GÉNERO Y EDUCACIÓN
APORTES DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA LA LIBERTAD

Muñoz Sarmiento Andrea Carolina

Torres Rodríguez Carlos Alejandro

Asesor del trabajo

Villamizar Gómez Diego Fernando

**Trabajo de grado para optar al título como
Especialista en Especialización en Pedagogía**

UNIVERSITARIA AGUSTINIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C

2018

NOTA DE ACEPTACION

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

DEDICATORIA

A nuestras abuelas

por el aroma a bareque y café

A nuestras madres

por la sensibilidad, el silencio y la compañía

AGRADECIMIENTOS

Antes de finalizar este ejercicio investigativo, es bueno hacer una pausa y dar las gracias a aquellas personas que se cruzaron por nuestro camino, quienes desde sus conocimientos y experiencias contribuyeron en nuestro trabajo, algunos aportando desde la pedagogía y otros desde la vida misma.

Agradecemos a los docentes de la Especialización en Pedagogía, quienes han contribuido en nuestra formación personal y profesional, y con sus aportes nos han llevado a una reflexión sobre nuestras prácticas de enseñanza. Sus aportes fueron importantes para darle contenido a este trabajo investigativo, en especial Edilberto Cely Rodríguez, José Manuel González Cruz y Robert Sánchez Tovar.

Agradecemos a las docentes de los colegios Darío Echandía I.E.D. y Orlando Higuera Rojas I.E.D. que hicieron parte de esta investigación.

CONTENIDO

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO	8
OBJETIVOS	12
Objetivo general	12
Objetivos específicos.....	12
JUSTIFICACIÓN	13
INTRODUCCIÓN	17
II. MARCOS	19
MARCO TEÓRICO	19
MARCO CONCEPTUAL.....	21
Identities de género	21
Práctica de enseñanza	24
Sujeto político.....	27
MARCO REFERENCIAL	30
III. METODOLOGÍA	35
Tipo de investigación	35
Técnica de recolección de datos.....	35
Técnica de análisis de datos	36
Población y muestra	37
Proceso de categorización	38
IV. TRIANGULACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	41
V. APORTES DEL PROYECTO AL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA	52
VI. CONCLUSIONES	54
VII. ANEXOS	56
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	56
Entrevista semiestructurada.....	56
Diario de campo.....	57
BIBLIOGRAFÍA	58

RESUMEN

El trabajo investigativo realizado parte de la importancia de reconocer la influencia de las escuelas, como agentes de socialización, y del rol que juegan los docentes, desde sus prácticas de enseñanzas, en la configuración de identidades de género y construcción de sujetos políticos de los estudiantes. Se realizó un estudio comparativo entre las áreas de sociales de los colegios Darío Echandía I.E.D. -jornada tarde- y Orlando Higueta Rojas I.E.D. -jornada mañana-, en donde se analizaron las prácticas de enseñanza de los docentes en torno a la inclusión de la perspectiva de género en los colegios, en las instituciones y en las aulas de clase. El trabajo realizado permite entender la importancia que tiene abrir espacios de reflexión sobre la perspectiva y las identidades de género en el campo pedagógico.

ABSTRACT

This investigation is based on the importance of recognizing the schools influence, as socialization agents, and the teacher's role, from their practices teaching, in the configuration of identities gender and the construction of subject's political of students. A comparative study was carried out among the social areas of the Darío Echandía I.E.D. and Orlando Higueta Rojas I.E.D., where the practices teaching were analyzed around the inclusion of the perspective gender in schools, institutions and classrooms. This investigation allows us to understand the importance of opening spaces for reflection on gender perspective and gender identities in the field pedagogical.

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO

La construcción de identidades de género se produce y reproduce constantemente desde la infancia, cuando socialmente se crea una identificación de los niños con ciertos patrones de conducta, características y gustos, lo mismo sucede con las niñas. Aún hoy sigue vigente la demarcación de los colores y las figuras que acompañan la ropa, decoraciones y objetos de los recién nacidos a quienes se les asigna un género dependiendo su sexo.

En otras palabras, desde el momento mismo de nuestro nacimiento somos insertados al sistema binario sexo – género, si se nace de sexo mujer se tendrá un género femenino y si se nace de sexo hombre será de género masculino. Esto conlleva formas de comportamiento, de ser y de hacer que se hacen visibles en todos los campos y roles sociales. Teresa de Lauretis (1989) manifiesta que el sistema sexo-género “es tanto una construcción sociocultural como un aparato semiótico, un sistema de representación que asigna significado (identidad, valor, prestigio, ubicación en la jerarquía social, etc.) a los individuos en la sociedad” (p. 6). El género son representaciones sociales que crean materialidad en los cuerpos.

Al ser una designación social es posible transformar dichas realidades. Desde hace varios años, en Colombia y diferentes partes de Latinoamérica y el mundo, se ha visto en el escenario público la lucha de las mujeres y los grupos LGBTI por reclamar sus derechos e igualdad de oportunidades, reconociendo la diversidad y la posibilidad de construirnos de formas diferentes a las normatizadas por el sistema sexo - género y el régimen heterosexual. Siguiendo a Monique Wittig (1992), el régimen heterosexual debe ser entendido como una institución política en la que priman las relaciones erótica-afectivas heterosexuales, en las que se exige y reproduce un tipo de feminidad y un tipo de masculinidad, invalidando otras formas de ser posibles.

En el régimen heterosexual se sobrevalora lo masculino por sobre lo femenino, y con ello a los hombres sobre las mujeres, dejando para ellas las actividades de cuidado y sobre los dos -mujeres y hombres- sujeciones que se marcan en los cuerpos. Coral Herrera (2011) refiere que “a través de la educación aprendemos a *ser hombre* o a *ser mujer*; nuestra vida, de este modo, está muy marcada por los estereotipos y la repartición de roles que se nos imponen desde la

primera ecografía” (p. 9). El sistema binario sexo - género es un sistema de opresiones que se legitima en la naturaleza.

Si bien es cierto que se han vivido procesos de cambios y que hoy en día se puedan debatir la construcción de identidades, las violencias basadas en género, principalmente hacia las mujeres y hacia los cuerpos que se construyen de formas diversas a las normatizadas, se siguen presentando en alto número. La configuración normativa de hombres y mujeres permean las relaciones sociales, es así como diferentes discursos presentados a través de los múltiples canales de comunicación transmiten una cultura permisiva frente a estas situaciones.

En Colombia se ha visto las tensiones que producen los sectores sociales que crean resistencias al cambio y buscan reforzar el sistema sexo – género, el régimen heterosexual y la vigencia de los roles normativos. Un ejemplo de ello es el caso que se dio con las Cartillas que presentó el Ministerio de Educación en el 2016 sobre “Ambientes escolares libres de discriminación, orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela” como respuesta a la Sentencia T478 del 2015 de la Corte Constitucional que pedía revisar los manuales de convivencia de los colegios e implementar el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. La sentencia se emitió por el caso de Sergio Urrego, joven bogotano que se suicidó luego de sufrir acoso escolar por su orientación sexual. En esta oportunidad, varias personas creyentes de religiones católicas y cristianas salieron a las calles a marchar en contra de tales cartillas y en defensa de la familia nuclear y heterosexual.

Desde el nacimiento hasta la muerte los seres humanos tienen a su alrededor mecanismos que les recuerdan cuáles son los patrones de conducta para cumplir con las normas establecidas por la sociedad. La primera asignación del sistema sexo – género se realiza cuando nace una persona y se continúa en la familia durante los primeros procesos de socialización, posteriormente se refuerza al ingresar al sistema escolar.

Sabemos que el sistema educativo actual se encuentra en un proceso de transición, especialmente por la introducción de las nuevas tecnologías y los cambios sociales que son continuos. Sin embargo, aun hoy se sigue entendido bajo un esquema tradicional en el que se mantienen relaciones jerárquicas ubicando al profesor por encima de quien aprende, la

comunicación es unidireccional y los mecanismos de enseñanza se centran en la aprobación de pruebas al tiempo que se disocian los procesos de aprendizaje con el contexto y la realidad inmediata de los estudiantes (Semenov, 2005). Es decir que la escuela es transmisora del status quo, en el que están incluidos los roles de género normativos vigentes y el régimen heterosexual imperante.

En este sentido los colegios pueden entenderse como tecnologías del género. Siguiendo a Teresa de Lauretis (1989), las tecnologías del género son técnicas y estrategias discursivas cuyos mensajes transmiten formas hegemónicas de lo masculino y lo femenino que se imprimen en los cuerpos. Estos discursos se encuentran en las narrativas científicas y sociales, presentes y transmitidas por los diferentes agentes de socialización en los que se incluyen los colegios.

Es así como a través de los discursos, representaciones y formas de organización de las instituciones educativas se refuerza el sistema sexo – género. O dicho de otra forma, la escuela actúa como garante y reproductor de los roles de género normativos.

La Unidad de Equidad de Género del Ministerio de Educación de Chile (2015), afirma que “el sistema educativo es un espacio donde se reproducen las relaciones sociales, influyendo y afectando la adquisición de conocimientos y la construcción de identidades y aspiraciones a futuro de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos partícipes del sistema” (p. 13). Siendo así, es importante revisar y reflexionar sobre el sistema educativo y las formas en que se puede incluir la perspectiva de género en las aulas de clase. Incluir la perspectiva de género implica trabajar por una equidad entre hombres y mujeres reconociendo las posibilidades de configurar identidades de diferentes maneras, buscar alternativas para que niñas y niños puedan acceder a los servicios de la misma forma, analizar las necesidades de los estudiantes no sólo en la escuela sino en su formación personal, así como generar alternativas que les permita relacionarse consigo mismo y con su entorno.

De igual modo que las representaciones de género se encuentran en constante producción y reproducción, “la construcción del género es también afectada por su deconstrucción” (Lauretis, 1989, p. 9). Al hablar de una perspectiva de género en las aulas de clase debe hacerse mención a los contenidos y las formas de dar los mismos, realizar capacitaciones a docentes, familias y

estudiantes sobre el tema, promover prácticas de no violencias de género, propiciar procesos que incidan en la formación personal de los estudiantes así como en sus relaciones dentro y fuera del colegio, propender por la implementación de metodologías que abarquen una educación emocional, promover acciones de autocuidado, entre otros aspectos.

En consecuencia es importante analizar cómo se desarrolla la implementación de la perspectiva de género en las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá (I.E.D) a partir de las prácticas de enseñanza de los docentes, reconociendo que cada colegio tiene un Plan Educativo Institucional (P.E.I.) que si bien responde a unos requerimientos por parte de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es autónomo en sus planteamientos. Lo mismo ocurre con los planes de cada área, es decir los contenidos y las metodologías implementadas por cada docente en las aulas de clase.

Cada colegio responde a unas dinámicas y un contexto específico que depende de múltiples factores como la localidad y el barrio en el que se ubique, la calidad educativa que tenga, las características de los estudiantes, de las directivas y de los docentes, los énfasis implementados, entre otras especificidades. A razón de ello, se plantea un estudio comparativo desde el área de sociales entre los colegios Darío Echandía I.E.D, localizado en la localidad de Kennedy, y Orlando Higuera Rojas I.E.D., de la localidad de Bosa.

A partir de lo esbozado, la pregunta orientadora del trabajo investigativo es: Desde las prácticas de enseñanza de los docentes del área de sociales, ¿cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro sobre el desarrollo, la implementación de la perspectiva de género en los Colegios Distritales Darío Echandía y Orlando Higuera Rojas?

OBJETIVOS

Objetivo general

- Comparar los discursos de los docentes del área de sociales sobre la implementación de la perspectiva de género en sus prácticas de enseñanza, en los Colegios Distrital Darío Echandía I.E.D. y Orlando Higuera Rojas I.E.D.

Objetivos específicos

- Indagar por los discursos de los docentes sobre la construcción de sujetos políticos desde la perspectiva de género en sus estudiantes.
- Examinar los discursos de los docentes del área de sociales sobre la inclusión de la perspectiva de género en el aula de clase y su práctica de enseñanza.
- Comparar los discursos de los docentes del área de sociales de cada colegio.

JUSTIFICACIÓN

La educación que se recibe en los colegios suele ser normalizadora. Foucault (1975), mostrando la lógica con que funcionan algunas instituciones como la educativa y la militar, plantea formas económicas del cuerpo en las que, con el uso y la aplicación del conocimiento sobre este, se logra una adscripción política del individuo al sistema. Es así como el cuerpo queda sujeto al mecanismo haciéndolo parte del mismo y, por lo tanto, más difícil de salirse de él, formando lo que Foucault denomina una política de las coerciones. Siendo así, se puede decir que la escuela se entiende como mecanismo de socialización que enseña a hombres y mujeres a vivir en sociedad, para ello se signa a un proyecto de nación que educa unos cuerpos para volverlos dóciles.

Si bien esta forma de sujeción de los cuerpos no es propia de la modernidad, ya que en toda la historia de la humanidad los cuerpos han estado sometidos a formas de poder que le imponen una serie de coacciones y obligaciones, es en esta época cuando hay mayor conocimiento del cuerpo ya que se da una especialización sobre su funcionamiento biológico y función social. Siguiendo estos planteamientos, Foucault (1975) propone que hay un refinamiento de las sociedades disciplinarias, en las que la vigilancia va por fuera de las personas, hacia formas más sutiles denominadas sociedades de control, en donde son las mismas personas quienes se autorregulan.

Durante la modernidad surge la escuela cuyo fin es educar personas para el trabajo, es decir la demanda de mano de obra que se hacía cada vez más necesaria. Sin embargo, estas subjetividades no sólo fueron pensadas para funcionar en los espacios públicos como mano de obra trabajadora, sino que la vida privada o lo que acontecía en los espacios privados debía sostener y darle continuidad al mismo proyecto de nación que iba de la mano con el proyecto capitalista.

Mientras la modernidad se afianzaba, las subjetividades normatizadas se caracterizaron por ser heterosexuales, binarias (femenino masculino) y estar regidas por el proyecto de construcción de familia bajo los ideales del amor romántico, entre otros aspectos. Eva Illouz (2012), afirma que la forma de organización social que prevaleció y la consecuente relación entre géneros, estableció que las mujeres ganaran estatus por medio de la vida en el hogar, a la par que se

transferían sus derechos políticos y económicos a los hombres siendo ellos los que participaban en los espacios públicos.

Estos aspectos de la modernidad en Europa trascendieron hacia América Latina, de manera que aún hoy siguen estando vigentes la formación de subjetividades con ciertas características propias de un proyecto de nación heterosexual. La investigadora Ochy Curiel (2013), refiere que la Constitución Colombiana de 1991 apunta a la construcción de cuerpos binarios y homogéneos, omitiendo la diferencia y multiplicidad de formas de ser que se hacen cada vez más evidentes con las nuevas ciudadanías.

Jairo Gómez Esteban (2006) señala que el cuerpo hace parte de los medios a través de los cuales se ejercen dispositivos de control sobre los sujetos, específicamente en tres dimensiones: el género, la sexualidad y el uso estético. Siendo así, el cuerpo se convierte en una estrategia de intervención desde las escuelas ya que en estas se mantiene una:

Separación y dualismo entre cuerpo y alma, entre mente y cuerpo, [que] se ajusta perfectamente no sólo a los preceptos de la ciudadanía cívico – religiosa, sino que, y esto es quizás lo más preocupante, despoja el cuerpo de facultades gnoseológicas, estético expresivas y posibilidades de subjetivación ético – políticas. (p. 40)

Proponer una investigación en torno a la implementación de la perspectiva de género desde las prácticas de enseñanza, implica cuestionar los procesos de subjetivación para la formación de sujetos políticos en la escuela. Siguiendo a Jairo Gómez Esteban (2006), los procesos de subjetivación implican romper con lo instituido a partir de ponerse en cuestión, para poder emprender acciones en pro de su libertad sexual, estética, ética y política. Es así como los sujetos construyen subjetividades políticas y se hacen ciudadanos.

Es indiscutible que la época actual es de constantes transformaciones, en donde cada vez es más frecuente la aparición en el escenario público de sujetos diversos, también resulta evidente que la escuela en gran parte perpetúa unos discursos que favorecen lo ya instituido, las tradiciones y el status quo. Por ello, mirar la escuela desde adentro, desde las dinámicas propuestas y realizadas por los docentes resulta relevante para entender los procesos de transformaciones sociales, las construcciones de sujetos políticos, las tensiones entre las

prácticas y los discursos, entre el afuera y el adentro de este espacio que funciona como un aparato ideológico del Estado.

El estudio se realizará en los Colegios Darío Echandía I.E.D. y Orlando Higueta Rojas I.E.D. El primero se encuentra ubicado en el barrio Patio Bonito de la localidad de Kennedy de la ciudad de Bogotá. Según informes de la SED del año 2015, a la institución asisten cerca de 1985 estudiantes en las jornadas mañana y tarde de básica primaria, media y secundaria, con 79 docentes en ambas jornadas. El colegio está dividido en 8 áreas: matemáticas, ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, humanidades, educación física, educación artística, tecnología e informática y comercio; cada una de estas áreas cuenta con una proyección, plan de área y currículum por asignatura.

El segundo está localizado en el barrio Holanda en la localidad de Bosa en Bogotá. Según informes de la SED del año 2015, a la institución asisten cerca de 3355 estudiantes en jornada mañana y tarde de básica primaria, media y secundaria, con 120 docentes en ambas jornadas. El colegio está dividido en 10 áreas: cátedra Orlando Higueta Rojas, sociales, ética y valores, educación religiosa, matemáticas, ciencias naturales educación ambiental, humanidades, educación física, educación artística y tecnología e informática; cada una de estas áreas cuenta con una proyección, plan de área y currículum por asignatura.

Para esta investigación se tendrán en cuenta sólo las áreas de sociales de cada colegio. Tal como se encuentra en el Plan de Área de Sociales del Colegio Darío Echandía I.E.D. (2018), esta área enfatiza en la formación mediante el aprendizaje de habilidades para el análisis e interpretación del entorno natural y cultural, con el objetivo de formar personas críticas frente a fenómenos sociales, ambientales, económicos, políticos, culturales y éticos.

Realizar el estudio en dos localidades específicas implica reconocer los contextos en los cuales se encuentran, las dinámicas del territorio y las implicaciones que ello conlleva para la configuración de masculinidades y feminidades, así como de sujetos políticos con tendencia hacia ciertos intereses específicos, tanto de los y las estudiantes que asisten como de quienes participan en su formación.

La investigación se encuentra centrada en los docentes teniendo en cuenta que la pregunta de investigación gira en torno a conocer los discursos que intervienen en las prácticas de enseñanza sobre la implementación de la perspectiva de género, ya que desde estos es posible evidenciar sus prácticas, apuestas y metodologías implícitas y explícitas sobre el tema.

INTRODUCCIÓN

Los colegios son entendidos como agentes de socialización en los que niños y niñas aprenden a vivir en sociedad y se construyen como ciudadanas, como sujetos políticos de derechos que participan y actúan en los espacios públicos y privados. Las subjetividades se configuran a partir de las relaciones que se establecen consigo mismos y con los otros, en el reconocimiento de lo que se espera de ellos y la identificación con lo que deben hacer al tiempo que intervienen las resistencias, cambios y transgresiones que pueden realizarse.

El género hace parte de la configuración de subjetividades. La identificación que prevalece de las mujeres hacia lo femenino y de los hombres hacia lo masculino establece un sistema de disposiciones que, siguiendo a Bourdieu, se instala en el interior de cada individuo y dirigen sus acciones, no como reproducción sino como si fuera parte de su génesis misma. Esto conlleva formas de relacionarse con las otras personas, con el mundo y consigo mismos.

Tal como se entiende el sistema educativo público en la actualidad, la escuela como agente de socialización hace parte de los dispositivos de control que busca formar personas que se inserten a la sociedad, mantengan el status quo y sean parte funcional del sistema. Sin embargo se acepta que, como lo señala Manuel Roberto Escobar Cajamarca (2012), en la escuela los cuerpos se construyen bajo diferentes tensiones, esto pone en evidencia los procesos de transformación y cambios sociales que se hacen evidentes en el afuera del colegio.

Plantear una investigación sobre la implementación de la perspectiva de género en el sistema educativo actual desde el área de sociales, implica preguntarse por los mecanismos y estrategias que los docentes de esta área emplean en sus prácticas cotidianas de forma implícita y explícita, así como la implementación e inclusión de la perspectiva de género en el currículum.

Tener la posibilidad de comparar las prácticas de los colegios Darío Echandía I.E.D -jornada tarde- y Orlando Higuera Rojas I.E.D. -jornada mañana-, el primero con un énfasis comercial y el segundo con un énfasis en derechos humanos y comunicación permite realizar un análisis comparativo que abra las perspectivas y posibilidades de actuación para generar dinámicas en pro a la construcción de ciudadanías, reconociendo que el género es parte de ello.

Para llevar a cabo este objetivo, primero se indagará a través de entrevistas semiestructuradas los discursos de los docentes sobre la implementación de la perspectiva de género en sus prácticas de enseñanza. Con el fin de incluir la experiencia de los investigadores, quienes laboran como docentes del área de sociales -cada uno en un colegio de los mencionados-, se llevará un diario de campo donde se registrarán actividades, hechos, acciones, prácticas de enseñanza -de ser identificadas- y percepciones sobre la implementación de la perspectiva de género en el aula de clase y en el colegio.

Finalmente, se realizará un ejercicio comparativo de los discursos de los docentes del área de sociales de cada institución educativa. Esto permitirá conocer las estrategias y dinámicas sobre las formas de implementación de la perspectiva de género en dos colegios que obedecen a contextos y énfasis diferentes.

Los discursos son producciones de sentido que develan realidades, juicios y prejuicios, prácticas sociales y culturales, resistencias, tensiones y transgresiones. Es decir que son construcciones sociales que permiten dar cuenta de los contextos en los que son producidos y las subjetividades de las personas que los realizan. Como afirma Eliseo Verón (1987), estos configuran redes de sentido que hacen posible analizar los fenómenos sociales que las personas invisten de sentido de forma individual y social.

Se espera que al realizar un análisis del discurso de las diferentes narraciones -entrevistas a docentes, diarios de campo y ejercicio comparativo- se comprendan los espacios de significación sobre las construcciones de género propuestas por el sistema educativo y las que son llevadas a la práctica por los docentes del área de sociales.

II. MARCOS

MARCO TEÓRICO

Esta investigación se sitúa teóricamente desde la pedagogía de la liberación. En consecuencia, para el marco teórico se toman los desarrollos de Freire porque ha sido uno de los pensadores que más ha reflexionado al respecto. Esta pedagogía tiene como estatuto fundamental una ética universal, esto es, aquella que afronta cualquier tipo de discriminación contra grupos poblacionales vulnerables. Ética que necesariamente debe ir ligada a una práctica formativa. En ese orden de ideas, Freire (2004) plantea al respecto que,

Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. En la manera en que lidiamos con los contenidos que enseñamos, en el modo en que citamos autores con cuya obra discordamos o con cuya obra concordamos. (p. 8)

Además, la pedagogía de la liberación tiene como punto nodal la praxis, lo que quiere decir que teoría y práctica se fundamentan en el quehacer y en las mismas reflexiones con el mundo y los seres vivos en general. Dicho de otro modo, no se parte de una teoría preestablecida, sino que la construcción de relaciones parte de la misma investigación y la existencia.

Esta teoría tiene su fundamento en tratar al otro que se investiga como sujeto nunca como algo a analizar, a contrapelo, se plantea como una relación en diálogo que posibilita el ensamble práctico y teórico. En esa misma perspectiva, la persona que investiga no es un sujeto que analiza un objeto o que describe un fenómeno, antes bien, el investigador radical

[no] es mero espectador del proceso, sino sujeto, en la medida en que es crítico y capta sus contradicciones. No es tampoco su propietario. Reconoce, entonces, que si no puede detener ni anticipar puede y debe, como sujeto, con otros sujetos, en la medida en que conoce, ayudar y acelerar las transformaciones. (Freire, 1965, p. 18)

Por ello se parte del propio contexto para articular práctica y teoría en una relación de distancias y de diferentes velocidades para su comprensión y protagonismo. Así las cosas, cuando se empieza a ver la realidad desde la propia mirada y con la solidaridad hacia las personas que los rodean hay una intervención con el mundo “y se consideran capaces de proyectar, la desesperación de las sociedades alienadas pasa a ser sustituida por esperanza” (Freire, 1965, p. 19). En esta investigación se parte de ser sujeto y no objeto, pero asimismo de que esta investigación no ve al otro como objeto de investigación, por el contrario, se busca una alianza con otras personas para transformar la realidad, en otras palabras, propiciar una mutua concienciación, una configuración de subjetividades libertarias.

La pedagogía de la liberación también cuestiona la relación entre la humanización y deshumanización, en la cual la *injerencia* de la investigación crítica desactiva los efectos propios de ambiciones personales o instituciones colonialistas que invisibilizan y dejan sin voz ni huella a los despojados de su acción política y de las maneras de ver las prácticas docentes. Como efecto, la acción crítica del investigador se manifiesta en la pura acción contingente y transitoria de la propia experiencia. Esta experiencia funciona a partir de la sintaxis del plural mayestático «nosotros» que opera *desde y con* las luchas sociales, no puede haber ninguna acción pedagógica sin una toma de posición acerca del lugar en el cual se hace la enunciación.

Sea lo que fuere, la pedagogía de la liberación instala en su totalidad una relación con la política, por ello este tipo de pedagogía se prepara y reflexiona en su quehacer siempre desestabilizando los cimientos del poder opresor de aquellos que anestesian consciencias y producen sumisiones. De igual forma, al partir de una posición política radical se plantea desde una realidad concreta que compromete la movilización esperanzadora para transformar lo establecido. Nunca se parte de posiciones fijas, ni sectarias, por el contrario, se teje la realidad con múltiples manos para que el futuro y pasado se vuelvan un líquido que implica solidaridades en el presente. En palabras de Freire (2015) la persona que actúa en la acción política radical:

No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él, de lo que resulta un saber cada vez mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de

los oprimidos. Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos. (p. 34)

Así las cosas, la pedagogía que propone Freire es acción pedagógica por la libertad, no sólo de mujeres, también de hombres que exploren otras masculinidades y feminidades y que estas indistintamente puedan oscilar, tanto en hombres como en mujeres y subvertir el orden del género y el sexo; que impida el determinismo biológico de los cuerpos y posibilite las biografías múltiples de los cuerpos (Fiori, 2015). Y es que el patriarcado en sus codificaciones alienantes usurpa de su libertad a hombres y mujeres, no sólo para determinarlos biológica sino culturalmente, estableciendo puntos fijos y seguros en las configuraciones de familia, pareja y relaciones entre géneros en la escuela.

Es por esto que la pedagogía de la liberación es fundamental en este trabajo porque la libertad que explora y crea remueve los cimientos del edificio patriarcal, su paternalismo y sus falsas bondades. La acción de los profesores ya no es la de liberar al otro, ni mucho menos la de “ilustrar” al otro, por el contrario, se trata de una liberación mutua que explore un camino, una actitud radical para entablar una lucha con ellos contra el mundo capitalista y patriarcal en situaciones concretas y con personas concretas.

MARCO CONCEPTUAL

Identidades de género

La categoría “género” surgió de la necesidad de romper el determinismo biológico del concepto sexo, a partir del cual se definía qué es ser mujer y qué es ser hombre. No en vano, el día de hoy sigue estando vigente el sistema binario sexo/género, en el que las mujeres se identifican con lo femenino y los hombres con lo masculino.

Simone de Beauvoir (1949) afirma que no se nace mujer si no que se llega a serlo. Depende de un devenir en el que interviene una mediación con lo otro, lo externo a sí misma, a partir de lo cual se crea y se vive la diferencia. Lo mismo es válido para los hombres. Esto se hace evidente desde los primeros procesos de socialización en el que al niño se le indican unas formas de

actuar y a la mujer otras, ligadas a la feminidad, el hogar, el cuidado y el agradar, es decir estar para el otro, para ser aceptado por ese otro.

Para esta investigación interesa tener claridad sobre dos conceptos en específico: roles de género e identidades de género, las cuales tienen una relación interdependiente. Para ello se recurre a la antropóloga Aurelia Martín Casares (2006), quien luego de realizar un recorrido teórico plantea que los roles de género:

Son las actividades, comportamientos y tareas o trabajos que cada cultura asigna a cada sexo. Los roles varían según las diferentes sociedades y a lo largo de la historia, influidos por diversos factores como la economía, la religión o la etnicidad. (p. 50)

Estos empiezan a ser incorporados desde la infancia, cuando niños y niñas empiezan a clasificar determinadas actividades como femeninas o masculinas, y así adecuados o no a cada quien. Los tres espacios de socialización por excelencia para el aprendizaje de los roles de género son la familia, los medios de comunicación y la escuela.

Por otra parte, las identidades de género se configuran a partir de los roles de género aprendidos y las autodefiniciones de los sujetos. Aquí se ponen en juego la identificación con lo que se ha aprendido que uno hace parte y la distinción con aquello que no hay identificación. Las identidades de género involucran las emociones, las actitudes, las formas de rechazo y aceptación que se reafirman o se modifican a lo largo de todo el ciclo vital. Martín Casares (2016) afirma que la identidad de género:

No es estable y está relacionada con las prácticas sexuales de las personas y con la evolución en la forma de percibirse a sí mismas. De este modo, la identidad generizada tiene que ver con la imagen que las personas, de manera más o menos consciente, proyectan en el ámbito social en relación con la ideología de género dominante; así como la adecuación, transgresión o interiorización de los valores hegemónicos en cada momento de sus vidas. (p. 54)

La construcción de género deja marcas en el cuerpo, finalmente todo pasa por el cuerpo. Según Charo Altable Vicario (2010), en nuestra sociedad existen diferentes estrategias que

permiten que los estereotipos de género se encarnen en los cuerpos, estrategias que se hacen presentes en los diferentes espacios de socialización, reforzando los discursos en todos los ámbitos. Entre estas estrategias encontramos:

1. *Estrategias discursivas* que hacen uso de la palabra oral y escrita, donde se emplea lenguaje sexista y no incluyente, en el que el “uno”-varón se entiende como universal y se recalcan constantemente los roles de género enmarcados en cuerpos específicos.
2. *Estrategias de publicidad* en los que nuevamente se generan mensajes repetitivos de distribución continua, en donde los cuerpos ocupan determinados espacios y en posiciones que, a causa de la misma repetición, se configuran como si fueran naturales.
3. *Estrategias estéticas* que se mercantilizan (entendido el mercado en un sentido amplio en el que entran en juego diferentes tipos de capitales) a través de tipos de belleza a partir de los cuales los cuerpos se jerarquizan, califican y se someten para alcanzar tales ideales.
4. *Estrategias de modelos de relaciones amorosas y sexuales* en las que los cuerpos se encuentran en relaciones de dominación y sumisión; no en vano, el modelo de amor hegemónico que se enmarca en los mitos de amor romántico se establece como uno de los dispositivos principales de la cultura patriarcal, para mantener vigente el sistema sexo género mujer/hombre – femenino/masculino, en el que se sobrevalora uno por encima del otro.
5. *Estrategias dadas en los mitos y ritos socioculturales y familiares*, es decir que hablamos acá de las tradiciones y aspectos culturales que muchas veces justifican las violencias y las restricciones a las que se ven sometidas los cuerpos.

Ahora bien, la educación emocional juega un papel importante en la configuración de las identidades de género, ya que las formas en que sentimos y expresamos nuestras emociones tiene que ver con las formas en que nos posicionamos en el mundo y construimos nuestra identidad. Es así como a mujeres y hombres se les enseña una forma de sentir y expresar la misma emoción.

Coral Herrera (2015) plantea que la educación emocional es:

Aprender a gestionar las emociones en nuestro proceso de crianza, socialización y formación, y trabajar colectivamente para adquirir herramientas que nos permitan construir relaciones pacíficas basadas en el respeto mutuo, la libertad, el cariño y el buen trato. En el camino, será esencial repensar el modo en como construimos las relaciones, despatriarcalizar nuestras emociones, y apostar por la visibilización de la diversidad sexual y sentimental. (p. 2)

Involucrar la categoría de análisis de educación emocional en los colegios, permite abrir el debate sobre la necesidad de reflexionar sobre la misma. La educación emocional se imparte sin necesidad de ser consciente de ello, por ello no es viable encontrarla en el currículo explícito, pero sí en la práctica docente.

Práctica de enseñanza

Este trabajo comprende que la práctica de enseñanza y la ética como orientación, son construcciones que se hacen en la relación con la alteridad, llámese seres humanos, naturaleza o animales. Dicho de otro modo, no se puede concebir al ser humano como algo natural o determinado, por el contrario, las personas están en y con el mundo en una constante dinámica de intervención de la realidad y de mutua afectación con los demás seres vivos. Así las prácticas de enseñanza no se entienden aquí como la simple transmisión de contenidos, por el contrario, es una relación compleja entre dos mundos (enseñanza y aprendizaje) que se juega entre docentes y estudiantes sin que uno determine al otro. En otras palabras, siguiendo a Paulo Freire (2010) es necesario que las personas participen en el proceso de producción de la comprensión del conocimiento, tanto el profesor como el educando sin que prevalezca una voz sobre la otra.

La praxis pedagógica que propone Freire (2010) necesita ser acción y reflexión de los seres humanos sobre el mundo. Un ejemplo concreto de esta acción reflexiva podría ser cuando grupos fundamentalistas imponen una aparente confabulación de lo que ellos denominan “ideología de género”, que no es más sino una represión imaginaria de grupos que promueven el miedo y la veneración a la vida; la acción pedagógica posibilitaría una inserción crítica para mostrar cómo opera este pseudoconcepto científico denominado “ideología de género”. Este instrumento

opresor funciona como una forma para domesticar no sólo la teoría feminista, sino la misma acción transformadora.

En este caso están implicados en diálogo el profesor y el educando para dismantelar todo un aparato de prejuicios, pero “por el contrario, la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos objeto de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización” (Freire, 2015, p. 54).

La acción de fondo o trabajo educativo sería que lo que estos grupos fundamentalistas entienden por “ideología de género” no es otra cosa sino una guerra sin cuartel contra la perspectiva de género, es decir, la libertad de las mujeres y diversidades sexuales. Más allá de la acción opresora que ponía a circular la “ideología de género” lo principal es que justificaba formas de discriminación hacia las mujeres y familias diversas.

Con este ejemplo queda claro que las prácticas de enseñanza se entienden en este trabajo como una intervención en la realidad, como una forma de concienciar a profesores y estudiantes frente a violencias que tienden a mimetizarse con el lenguaje cotidiano y difuminarse como una verdad incuestionable o dogmática. Estela Cols (2007) propone que “la enseñanza es una acción interactiva y dialógica” (p. 55). Las relaciones pedagógicas se entienden como un encuentro con el otro (docente – estudiante) en donde se entabla el proceso de formación de los sujetos involucrados. Se puede entender así que las prácticas de enseñanza se fundan en la interrelación con el estudiante y que ésta necesariamente es la base para propiciar cualquier práctica formativa que transforme la realidad de los implicados.

Cols resalta el papel de la experiencia previa de los docentes en sus prácticas de enseñanzas, por lo que señala que:

El conocimiento que el docente tiene de su materia y la relación que establece con ese saber se inscriben en su historia como sujeto y, por lo tanto, están asociados a representaciones identitarias y teñidos de valoraciones y emociones de diferente signo. La biografía personal, escolar y profesional del docente aporta la matriz experiencia sobre la cual construye una serie de sentidos en torno a esos objetos de saber. (p. 68)

Este aspecto resulta clave en la investigación propuesta ya que el género permea las realidades de los docentes más allá de sus prácticas de enseñanza y el espacio educativo en el que se encuentren. Todas las personas construyen una identidad de género, a partir de ella entienden el mundo y lo transmiten. Si se tiene en cuenta que los docentes tienen como objetivo la formación no sólo de unos saberes específicos sino una transmisión de valores que apunta a la construcción de sujetos políticos -como se verá en el siguiente apartado-, se puede entender que las concepciones, juicios valorativos, creencias y formas de ser intervienen en la manera como se comunican con sus estudiantes y las formas de transmitir los conocimientos.

Por ello el profesor debe reflexionar sobre su propia práctica, es decir, como bien lo propone Freire (2004) superar la curiosidad ingenua para entrar en una curiosidad epistemológica. Esto es indispensable para posibilitar el cambio, incluso propiciar rupturas y nuevas miradas frente a la realidad y crear las condiciones de posibilidad para la emancipación de las personas para que se asuma la vida con autonomía y solidaridad.

En ese orden de ideas, podemos decir que:

Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante... comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no yo" o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo. (Freire, 2004, p. 42)

No hay transformación sin una relación de confianza con el otro, transitar las prácticas de enseñanza implica buscar relaciones de solidaridad y libertad con los educandos para facilitar la propia libertad de los individuos. Es así como Freire compromete la acción del docente con verbos transitivos como asumir, entender y comprender, porque las acciones deben estar referidas a otro y al docente para que se unan a la lucha solidaria contra el capitalismo, el patriarcado y el miedo.

En consecuencia, se hace indispensable el estudio de las prácticas de enseñanza en el aula, puesto que la educación escolar implica no solamente un adiestramiento de un ejército de nuevos trabajadores para el capitalismo descarnado que se vive en la actualidad. Quizá desde el aula se puedan crear las condiciones de posibilidad para una lucha solidaria y autónoma de profesores y estudiantes contra las prácticas discriminatorias del patriarcado, el capitalismo y el miedo.

Sujeto político

La ciudadanía es entendida como una construcción donde, de forma ideal, hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades, no sólo de voz y voto, sino de acción. Esto mismo es válido para toda la población sin importar su condición de raza, etnia, religión cultura adscrita, discapacidad, niveles de ingreso y recursos, entre otros aspectos. Es la ciudadanía la encargada de tomar las decisiones de los asuntos públicos de la sociedad, en otras palabras, es donde se pone en juego lo político. Elizabeth Castillo Guzmán y Carlos Sánchez (2003), recogen las posturas de varios autores y plantean que la ciudadanía “hace referencia al grado de control sobre el propio destino que una persona individual posee al interior de una sociedad” (p. 148), reconociendo las tensiones y relaciones con el gobierno y las políticas existentes en las democracias.

Silvia Bolos (2008) hace un recorrido histórico y pone en evidencia que de la ciudadanía, así como de los espacios democráticos y públicos, ha sido excluida la mujer como sujeta política y ciudadana. Ha estado ausente en la política, en la toma de decisiones, en las acciones y en la elección de lo que pública y legítimamente debe ser y no ser. Recordemos que es sólo hasta el año 1956 cuando en Colombia se le otorga la cédula a la mujer, es decir que se le nombra como ciudadana, y en 1957 se hace efectivo su derecho al voto.

Diferentes posturas teóricas feministas han puesto en debate la dualidad de los espacios públicos y privados, dejando establecido que lo que ocurre en los ámbitos privados también hace parte de la agenda pública. Ana Falú (2009) propone que el ejercicio de ciudadanía debe hacerse desde los discursos y la acción, poniendo en evidencia la relación que existe entre lo público y lo privado y rompiendo tal dicotomía. Su propuesta se encamina a abrir espacios para la participación de mujeres y hombres con equidad, sin subestimar ni sobrevalorar a ninguno.

El concepto de ciudadanía tiene una relación directa con la autonomía. Esta se entiende como

La capacidad de poner en cuestión un orden social que subordina, se somete y, con ello, imposibilita el desarrollo, en primer lugar, de intereses más allá de lo cotidiano y la sobrevivencia. Esta capacidad no es una condición subjetiva o voluntaria; dependerá de las condiciones sociales, económicas y culturales, y de los medios que cada persona posea. (Bolos, p. 48)

Ahora bien, en la escuela las personas aprenden a ser ciudadanos y ejercer la ciudadanía en nuestras sociedades. Estos escenarios legitiman ciertos contenidos y “ponen en práctica determinados rituales con el fin de transmitir una visión particular sobre lo político y el poder” (Castillo y Sánchez, p. 151). Pero al tiempo, es un espacio donde se pueden generar rupturas y tensiones con lo socialmente establecido, es así como desde allí mismo se pueden generar cambios sociales.

Ruth Elena Quiroz Posada y Luz Miryam Arango Correa (2006) explican que en el país la relación entre ciudadanía y escuela se consolida a partir de la Reforma Constitucional de 1991. En la Ley 115 de 1994 se promueven cambios dirigidos a “fomentar el desarrollo de la autonomía escolar” (p 2). Esta Ley da respuesta a la Constitución de 1991, ya que suscita un nuevo proyecto de país que va de la mano con los cambios generados a nivel cultural, político y económico por la globalización, al tiempo que recoge las inquietudes que produce enfrentar el conflicto armado del país.

Las autoras proponen que la escuela es el lugar donde las personas aprenden a ser ciudadanos y ejercer la ciudadanía. Lo hacen por medio del uso de la palabra y del respeto a quien la tiene, en las formas que utilizan para resolver los conflictos, en el respeto por las diferencias, en la construcción de su propia individualidad sabiéndose parte de un colectivo. Para que ello sea posible, se necesitan docentes reflexivos capaces de emplear otras estrategias para la resolución de conflictos diferentes al diálogo y la mediación; asimismo, la escuela debe estar preparada para formar sujetos integrales, que contribuya a la formación de ciudadanos éticos, solidarios, responsables y con pensamiento crítico y reflexivo.

Paulo Freire (2015) en su celebre libro *Pedagogía del oprimido* hace una reflexión sobre la forma cómo la pedagogía puede y debe propiciar las condiciones de posibilidad de sujetos políticos que sean dueños de su historia, esta articulación se logra bajo la dialéctica de la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la libertad, lo que implica que dicho proceso tenga dos momentos.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (p. 55)

Con base en lo anterior, todas las instituciones que *prohíben ser*, que instituyen el miedo, aquellas que paternalizan, evitan el pensamiento, la autonomía y que además usan todos los medios posibles para evitar la libertad de las otras; no pueden propiciar acciones de liberación, por el contrario, la oprimida en su acción liberadora puede transitar la zona intermedia de liberación para afirmarse como sujeta política. Esta acción política posibilita destruir la contradicción opresor-oprimido para transitar hacia relaciones entre personas autónomas, horizontales y libres. Transitar este camino involucra transformar las zonas fijas de lo masculino y lo femenino para desaprender las acciones depredadoras sobre el mundo y las personas.

La construcción de sujeto político, según Freire (2015) implica siempre *estar siendo*, esto es un proceso de constante concienciación para poder creer en sus capacidades y su independencia emocional. Siguiendo a este autor “la acción política junto a los oprimidos, en el fondo, debe ser una acción cultural para la libertad, y por ello mismo, una acción con ellos” (p. 69). En efecto, la arquitectura del sujeto político sólo es posible en diálogo con otros en una mutua concienciación cultural para la autoliberación.

La reflexión y la acción son la base del sujeto político es aquí donde se une con la pedagogía de la liberación. Parafraseando a Freire (2015) en la práctica pedagógica el método es la acción y reflexión sobre la propia conciencia co-intencionada hacia la realidad en el que los implicados

son sujetos en el acto, tanto en el conocimiento de la realidad como en la conciencia de ser sus creadores y recreadores (pp. 73-74). En otras palabras, sólo cuando estudiantes y profesores son conscientes de que la realidad no está instituida, sino que es una construcción social y, por tanto, la realidad es constituyente e involucra al total de los ciudadanos se puede pensar y hacer la transformación de la realidad opresiva de las instituciones prohibitivas hacia una liberación de los cuerpos.

MARCO REFERENCIAL

El cuerpo, la sexualidad, las identidades de género y la implementación de la perspectiva de género en la escuela es un campo de exploración que ayuda a comprender la construcción de subjetividades de los adolescentes. Las dos investigaciones que se abordan a continuación abarcan estos temas. En una se hace énfasis en los discursos y prácticas adolescentes y en la otra se aborda la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de género. Se reúnen y se ponen a dialogar dos voces, las de los estudiantes con sus prácticas de vida y configuración de identidades y la de los docentes con sus prácticas de enseñanza.

En la tesis de Maestría de Desarrollo Educativo y Social, de la Universidad Pedagógica Nacional, realizada por César Augusto Niño Hernández, Jenny Fabiola Galindo Caicedo y Viviana Gisella Domínguez Plata en el 2015, los investigadores indagan por “la constitución de subjetividades en los cuerpos-sujetos de jóvenes de dos instituciones educativas distritales” en la ciudad de Bogotá.

Por su parte, la tesis doctoral de Anjie Natalia Pinilla Cortés, “la Enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de género: claves para la transformación de la escuela”, del año 2016, es importante para este trabajo por la preocupación didáctica. En ella la autora hace una reflexión sobre la forma cómo se organiza y se prepara una clase de ciencias sociales que tiene como elemento fundamental el enfoque de género. En ese sentido la pregunta que atraviesa la investigación de Pinilla es ¿Cómo proponer una didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de género, a partir de la teoría fundada, con el fin de aportar a la escuela como marco institucional para la construcción social de equidad de género?

En la investigación sobre la construcción de subjetividades, el cuerpo se entiende como una categoría política y social que se encuentra en permanente formación, siendo la escuela uno de aquellos lugares donde los cuerpos hacen presencia y se configuran. Al tiempo que los estudiantes se enfrentan a la normatividad de las instituciones, también se hace evidente la formación de sujetos políticos y subjetividades divergentes. Los conceptos transversales del trabajo son: biopoder en la escuela, el cuerpo-sujeto, la subjetividad y socialización política, y las juventudes como potencia ontológica.

Por su parte, la propuesta de Natalia Pinilla se concentra en construir una didáctica alternativa que dé luces a la invisibilización y discriminación de las mujeres que se producen en el aula de clase, específicamente las que tienen que ver con género en la que articula la teoría fundamentada con la didáctica no parametral. Pero más allá de los alcances teóricos, lo relevante aquí es el desarrollo metodológico, ya que se inscribe dentro del paradigma investigativo cualitativo, bajo un enfoque epistemológico de la teoría crítica de la sociedad y la metodología de la teoría fundamentada o fundada. En dicho paradigma cualitativo articula observación, sistematización e interpretación de los datos que va arrojando la investigación.

La metodología en la investigación de Niño (et.) se basa en una epistemología hermenéutica a fin de tener una comprensión aproximativa sobre la realidad de la construcción de los cuerpos de los jóvenes, desde sus propios discursos. Pero también incluye las voces de los docentes y las instituciones. Este último aporte es significativo para nuestra investigación, ya que permite observar los discursos preferentes sobre la constitución de sujetos que la institución y los docentes pretenden formar y que, por lo tanto, hacen parte de sus prácticas de enseñanza.

La metodología cualitativa, que se manejan en ambas investigaciones, posibilita tomar como herramienta de recolección de la información de la investigación entrevistas, documentos, experiencias, encuestas y observación. De tal suerte que, según Pinilla:

El maestro en su doble función de maestro – investigador, se ve en la difícil labor de ofrecer y acompañar herramientas para llevar el saber disciplinar propio de las ciencias sociales a las aulas, por medio de la indagación de fuentes que rebosan los libros de texto, de incluir a sus estudiantes en los procesos investigativos propios de la enseñanza, y de darse a la tarea, de enfocar la mirada hacia la construcción participativa y

propositiva de género que desde las miradas de la teoría crítica, sea alternativa a un orden hegemónico establecido (p.178).

Por tanto, para esta investigación es relevante las estrategias que Pinilla uso para la recolección de la información como fueron la observación directa, entrevista estructurada, talleres abiertos en el aula, cuestionarios y análisis documental, y al mismo tiempo, la forma de analizar los datos mediante análisis de contenido, clasificación, identificación, caracterización y formulación de una teoría. Además, de incluir un enfoque constructivista y realizar la investigación en un colegio de la localidad de Bosa.

Así mismo, para este proyecto se resalta el segundo capítulo de los resultados de la investigación de Niño (et.) titulado “Las voces de los “sembradores de esperanza”, en donde se hacen evidentes “los discursos emergentes en las escuelas y desde los docentes, respecto el cuerpo-sujeto que configuran los jóvenes”. El género hace parte de las categorías de análisis, poniendo en evidencia las tensiones que se establecen entre la parte directiva, docentes y los estudiantes.

En dicho capítulo, los autores de la investigación dan cuenta de cómo una institución educativa no es ajena al contexto social donde se encuentra ubicado. Las instituciones que hicieron parte del estudio (Colegio Alemania Unificada I.E.D y Fabio Lozano Simonelli I.E.D.) comparten contextos de violencia en las calles, micro tráfico de drogas, porte de armas, las pandillas y violencia intrafamiliar. Aspectos sociales que se relacionan con las realidades circundantes de las dos instituciones educativas que harán parte de esta investigación (Colegio Orlando Higueta I.E.D. y Colegio Darío Echandía I.E.D.).

Entre el afuera y el adentro del colegio se evidencian tensiones en la estética de los cuerpos, las sexualidades, el proyecto de vida y las posibilidades para llevar este a cabo, entre otros aspectos. Diferentes expresiones de los jóvenes son eliminadas y no enunciadas en la escuela, como son los grafitis, la música, los tatuajes, los piercings y las expresiones de afectividad de las sexualidades no normativas. Esto constriñe la configuración de identidades género, la construcción de los cuerpos y el desarrollo de las subjetividades de los jóvenes, que no encuentran en la escuela espacios de libre expresión, ni se les fomentan la capacidad de autonomía y decisión.

Al respecto Pinilla menciona que la escuela reproduce las relaciones discriminatorias y de desigualdad de género que se viven en el afuera del colegio de forma latente y explícita.

Por medio de interacciones escolares, se refuerzan aspectos como la forma de vestir, los juegos y juguetes, las canciones tradicionales y las conductas sexistas; por su parte, el lenguaje que también acompaña los procesos educativos, actúa en diversos campos como en el lenguaje sexista administrativo, textos escolares y planes de estudio, lo cual resulta en la vivencia real de la violencia de género y la invisibilidad de las mujeres (p. 42).

Otro aspecto en común en ambas investigaciones, es que se plantea que en los colegios se tiende a unificar las expresiones de los cuerpos de los estudiantes a través del uso de los uniformes, los manuales de convivencia suelen relacionar el porte de estos con el sentido de identidad y de apropiación de los colegios. Esto hace parte de las estrategias de diferenciación entre los docentes y los estudiantes, haciendo que esta práctica se entienda dentro de las relaciones jerárquicas de poder. Por otra parte, el uso obligatorio del uniforme son una *tecnología de poder*, que contribuye en la formación de cuerpos y subjetividades contenidos bajo un proyecto político, recordando que “la uniformidad se traduce en prácticas de disciplinamiento, docilidad y obediencia” (Niño, et. p. 185). La formación de los estudiantes está regida bajo la aceptación de los modelos de las subjetividades que las instituciones quieren priorizar.

Para finalizar con los aportes de la investigación de Niño (et.) a nuestro proyecto, se hacen mención a tres de las conclusiones generales a las que llegaron los autores, ya que estas permiten entender la importancia de emprender estudios que se pregunten por la formación de identidades y construcción de los cuerpos en las escuelas.

1. el cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es visto desde los procesos de higienización, los hábitos saludables, la actividad física y la educación sexual, más no como protagonista de la experiencia educativa. (...).
2. hay una invisibilización de las prácticas corporales juveniles que emergen como otras formas de acción política desconocidas por los adultos. Asumen la construcción de un sujeto ético desde la regulación y disciplinamiento, proponiendo el dominio de sí mismo como eje central. (...)
3. Reconocer la escuela como un campo de batallas culturales, políticas y sociales: pugna que se moviliza entre los regímenes disciplinarios y la autodeterminación de los

estudiantes y que se visibiliza en las practicas discursivas y no discursivas de los docentes, quienes se debaten entre la comprensión y el disciplinamiento, entre la libre expresión de la personalidad y la dominación de los cuerpos, limitando los tiempos y los espacios (p. 5).

Teniendo en cuenta que lo que le interesa a Pinilla es la didáctica en las ciencias sociales como posibilidad de cambio y transformación, ella sugiere que:

La didáctica debe emprender un proceso de transformación, un cambio que se relaciona con las maneras de llevar el saber a los estudiantes, de tal manera que es tarea pendiente, acercarnos a la didáctica como camino educativo que puede conducir a cambios significativos en los modos de enseñar como tradicionalmente se ha entendido, que es en el marco de una relación profesor – estudiante en función de la transmisión de un conocimiento formal, y en la dirección de una manera de entender la enseñanza como un ejercicio propositivo, que ponga al profesor en la labor de innovar, de investigar, que dé la cara a los desafíos de las ciencias sociales de la actualidad. (p. 138).

Hay que recordar que los colegios son entendidos como mecanismos de poder, pero al tiempo los jóvenes generan estrategias de rebeldía y expresión, poniendo en tensión el proyecto político que recae sobre sus cuerpos. Reconociendo esto es importante, como lo realizan ambas investigaciones desde los intereses y preguntas propias, empezar a reflexionar sobre el rol docente en el aula de clase, no sólo como transmisor de unos saberes específicos, sino como alguien que está formando en valores y construyendo ciudadanía.

III. METODOLOGÍA

Tipo de investigación

El camino a seguir, para dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, se hará a través de una estrategia metodológica cualitativa, esto se explica en parte porque las categorías fundamentales son culturales. Por tanto, el *diseño* o marco interpretativo debe ser flexible, abierto y puede estar modificándose de acuerdo con las circunstancias del estudio (Hernández Sampieri, Baptista Lucio, & Fernández Collado, 2010, p. 490).

En ese orden de ideas, la investigación cualitativa estudia las subjetividades y percepciones que se registran a través de narrativas, entrevistas, ejercicios de observación, fotografías, diarios de campo, etnografías, entre otros. De igual forma, este tipo de investigación posibilita tener como objeto de análisis la propia experiencia del investigador que está inmerso en los sujetos de estudio.

Las investigaciones cualitativas se caracterizan por estar abiertas a *categorías emergentes*, es decir, que en la misma elaboración y ejecución de la investigación se van elaborando y reelaborando las categorías que se emplean en la investigación. Otra característica de los estudios cualitativos es la intervención o transformación de la realidad de las personas, por eso se fundamenta en los verbos: *observar, pensar y actuar* (Hernández Sampieri, Baptista Lucio, & Fernández Collado, 2010, p. 511).

Técnica de recolección de datos

Para el trabajo de campo se han seleccionados dos técnicas de recolección de información. La primera es una entrevista semiestructurada, dirigida a recoger los discursos de los docentes del área de sociales sobre la implementación de la perspectiva de género en las aulas de clase desde sus prácticas docentes. La segunda es un diario de campo, que apunta a recoger las experiencias de los investigadores como docentes del área de sociales, poniendo en cuestión sus propias prácticas de enseñanza.

La entrevista semiestructurada se utiliza en las investigaciones cualitativas como herramienta para explorar los espacios autobiográficos en los que interpelan las experiencias, los juicios valorativos, la configuración del sentido de la palabra y la experiencia por medio de la memoria y la rememoración (Arfunch, 2002). Teniendo en cuenta que la pregunta de investigación gira en torno a las experiencias de enseñanza de los docentes, es útil hacer una indagación desde las mismas palabras de los docentes, ya que es sobre sus discursos, lo dicho y los silencios, que se reconstruirá el sentido de sus narraciones. Hugo Cerda (1991) refiere que:

Por medio de la entrevista se obtiene toda aquella información que no obtenemos por la observación, porque a través de ello podemos penetrar en el mundo interior del ser humano y ser humano y conocer sus sentimientos, su estado, sus ideas, sus creencias y conocimientos. (p. 258 – 259)

Se entiende así que la entrevista es una conversación en la que median unas pautas establecidas previamente, en la que el investigador juega el papel del entrevistador y la persona entrevistada es quien posee la información.

Por otra parte, los diarios de campo serán empleados como técnica para registrar las experiencias de los docentes investigadores, permitiendo realizar un ejercicio de observación de los estudiantes y de las propias prácticas de enseñanza empleadas. Al respecto, Cerda manifiesta que “un diario de campo es una narración minuciosa y periódica las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador” (p. 249). En el diario de campo se registrarán el desarrollo de las actividades y hechos observados, las percepciones y se hará un primer acercamiento a los marcos teóricos y conceptuales.

Técnica de análisis de datos

Esta investigación analizará la información de las entrevistas y diarios de campo empleando el programa de la suite de Microsoft denominado Excel, en donde se relacionará la información recogida con las categorías de análisis. Esto se justifica principalmente porque es la aplicación que dominan los investigadores, además de ser una herramienta de fácil acceso y práctica.

Población y muestra

La población que hará parte de la investigación son los docentes del área de sociales de dos colegios distritales. El primero es el Colegio Darío Echandía IED -jornada tarde-, ubicado en la localidad de Kennedy, en el barrio Patio Bonito. El segundo es el Colegio Orlando Higuera Rojas IED -jornada mañana-, ubicado en la localidad de Bosa, en el barrio Holanda. Ambos colegios acogen población de estratos 1, 2 y 3. Según informes presentados por la Secretaría de Educación del año 2015, alrededor de ambos colegios circula microtráfico, bandas criminales y delincuencia común. Es de apuntar que los PEI de cada colegio tienen énfasis diferentes, lo que permite ver diferencias en la distribución de materias de los estudiantes, así como los discursos y narraciones que se perfilan en cada institución sobre perspectiva de género, dejando claro que para ambos colegios es clave el trabajo de equidad e inclusión de toda la comunidad estudiantil.

El Colegio Darío Echandía IED tiene un énfasis comercial. Allí los estudiantes reciben clases de informática, contabilidad, redacción comercial en español e inglés, y desde el grado noveno realizan prácticas con el SENA para recibir un título como Técnico Comercial.

El Colegio Orlando Higuera Rojas tiene un énfasis en derechos humanos, esto hace que la carga en las materias de ciencias sociales sea mayor. Aparte tiene un fuerte impulso en el proyecto SIMONU -Simulación de las Naciones Unidas- en donde los estudiantes aprenden técnicas de debate y se hace énfasis en los acontecimientos nacionales y globales del momento.

En la Ley 115 de 1994, el artículo 22 establece los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria. Para las áreas de ciencias sociales priman las siguientes:

1. El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social;
2. El estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos;

3. La formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la Constitución Política y de las relaciones internacionales;

4. La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales;

5. La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

A parte de ello, la educación sexual debe ser abordada por esta área e incluirse de forma transversal en el PEI y planes curriculares de los colegios. Por ello, resulta pertinente iniciar el abordaje del problema de investigación por los docentes del área de sociales.

El cuerpo docente del área de sociales de la jornada mañana del Colegio Orlando Higuera Rojas IED está conformado por 4 mujeres y un hombre. Las mujeres son licenciadas de formación, el docente -investigador del proyecto- es sociólogo; en total cuatro tienen estudios de maestría y una docente está realizando un Doctorado en Educación. El cuerpo docente del área de sociales de la jornada tarde del Colegio Darío Echandía IED está conformado por 2 mujeres y 2 hombres; una mujer y un hombre son licenciados de formación; un docente es filósofo y la docente es socióloga -investigadora del proyecto; en total tres tienen estudios de maestría y de ellos uno tiene un Doctorado en Educación.

La muestra de investigación es de un profesor en cada colegio, junto a los dos investigadores de la investigación que laboran cada uno en un colegio. Es decir, dos profesores por colegio.

Proceso de categorización

Como se mencionó anteriormente, esta investigación se inscribe como investigación cualitativa, por ende, su naturaleza es inductiva. Con esta perspectiva, este trabajo nace de la necesidad de reflexionar sobre el quehacer del profesor bajo una mirada que aliente las relaciones horizontales entre los estudiantes, en las cuales se visibilicen las violencias de género

y, al mismo tiempo, se reconozca la importancia de que hombres y mujeres puedan vivir juntos en la pluralidad de sus diferencias. Así las cosas, una óptica inductiva se establece cuando busca comprender los ejes que orientan la acción humana, en ese orden de ideas, las investigaciones cualitativas-inductivas dejan *emerger* de la pesquisa detallada de datos las relaciones teóricas. Por ello se oscila entre la inducción y la deducción sin que prime ninguna y se relacionen las dos.

Según Bonilla Castro y Rodríguez Sehk (2000),

Desde la perspectiva del método cualitativo, los conceptos no son el punto de arranque del proceso de investigación sino la meta a la que se puede llegar a partir de descripciones no estructuradas de la realidad, según sea comprendida e interpretada por los individuos. Tales descripciones sobre la manera como el mundo es conocido y pensado por los miembros de un grupo y sobre los impulsos, deseos y motivaciones de las personas, deben hacer posible que el científico capte las razones que subyacen al comportamiento observado y, por lo tanto, sus propiedades subjetivas esenciales (p. 35-36).

Asimismo, estas autoras refieren que la exploración del contexto de análisis permite lograr las descripciones más detalladas, con el propósito de explicar la realidad subjetiva que subyace a la acción de los miembros de la sociedad. Sea lo que fuere, la perspectiva inductiva opera después de la recolección de datos y permite alimentar las categorías de realidades y contextos específicos que no funcionan en abstracto, antes bien, es en la práctica de enseñanza de cada día en el aula de clase que se materializan en los cuerpos de estudiantes y docentes.

A continuación se relacionan las categorías de investigación, junto a las subcategorías que proceden del ejercicio de trabajo de campo.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Identidades de género	Roles de género
	Estereotipos de género
	Orientación sexual
Sujeto político	Prácticas estéticas
	Liderazgos
	Expresión de la sexualidad
Prácticas de enseñanza	Acciones individuales
	Institucionalidad

IV. TRIANGULACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

La configuración de identidades de género y la construcción del sujeto político en los colegios se teje de forma transversal con las prácticas de enseñanza. El encuentro educativo entre el estudiante va de la mano con el sentir, el pensar y la experiencia de la persona con la que comparte, en este caso el docente. Siendo así resulta importante empezar a reflexionar cuáles son los estudiantes que los Colegios Orlando Higuera Rojas I.E.D. (COHR) y Darío Echandía I.E.D. (CDE) se proponen formar desde la mirada de los docentes, con el fin de examinar hacia donde apunta la configuración de identidades de género y la construcción de sujetos políticos. Posteriormente se examinará la implementación de la perspectiva de género en las áreas de sociales de ambos colegios teniendo en cuenta allí las prácticas de enseñanza.

Como se ha expresado antes, los estudiantes se encuentran en constante tensión sobre lo que se les exige por un lado frente a las realidades y contextos en los que se manifiestan sus estéticas y corporalidades, sexualidades, sentires, identidades de género, entre otros aspectos que contribuyen a la configuración de sujetos políticos. Desde los manuales de convivencia de ambos colegios se apunta a una estética femenina y masculina normativa. Por ejemplo, como uniforme de diario a los niños se les exige pantalón y a las niñas falda, se establecen parámetros de peinados para los hombres y cero maquillaje para las mujeres. Sin embargo, en ambos colegios el cumplimiento de la norma presenta variaciones o, en términos de la docente del CDE¹, se ha vuelto más laxo.

Por ejemplo, que los hombres usen arete, entonces yo soy de la perspectiva de que no lo usen en clase, o sí lo vas a usar pues usa no cosas brillantes, que se vean mal con el uniforme, (...). De pronto con las niñas el maquillaje y las uñas, pues no se las pueden pintar de colores así, que no tengan las uñas tan largas porque son peligrosas, o sea usted está conviviendo y de pronto ahí en un juego rasguña a alguien (...). Por ejemplo, los hombres ahora usan el cabello más largo, usan colita, todo el cuento, se hacen trenzas, entonces ya como que es más laxo el asunto (A. Muñoz, entrevista personal, 13 de abril de 2018).

¹ En adelante: DDE.

No obstante, a pesar de esta laxitud sí sigue existiendo una formación estética y corporal en la que se privilegian ciertos aspectos normativos sobre otros. Es de destacar que por el énfasis comercial de este colegio, la estética femenina y masculina es más normativa ya que, por ejemplo, no se aceptan tinturas en el pelo y en los grados noveno a once se les exige una “presentación formal”.

Respecto a lo anterior, recordemos que Jairo Gómez Esteban (2006) señala que el sistema educativo es un dispositivo de control sobre los cuerpos, una de las maneras en que se ejerce este dispositivo es precisamente por medio del porte de los uniformes. Estos hacen parte de la estética de los cuerpos ya que los estudiantes se visten y unifican de ciertas formas, siendo estas prendas parte de los marcadores de género en los que se indica que es aceptado y normalizado para niñas y niños. Zandra Pedraza (2007) manifiesta que “toda vez que la subjetividad se realiza a través del cuerpo y de las prácticas materiales que moldean el comportamiento, también las reglamentaciones del vestido y del uniforme escolar, particularmente, obedecen a los propósitos de la escuela” (p. 23). Siendo así, los uniformes escolares aun hoy se mantienen con el fin de reproducir un orden simbólico en el que sea legible lo masculino y lo femenino en los cuerpos.

A pesar de ello, en la escuela nos encontramos prácticas que proponen una mayor autonomía del cuerpo. Es en los procesos de individualización donde el cuerpo sirve para diferenciarse de los otros y en donde se realizan procesos de concienciación sobre la autonomía y el derecho a decidir (Escobar, 2012). En ambos colegios se han presentado algunos casos donde las estudiantes han decidido llevar pantalón como uniforme de diario, aunque es de aclarar que no son casos que se presenten de forma constante sino, como lo expresa la docente del COHR², son casos aislados.

Teníamos el año pasado una chica que quiso llevar su uniforme con pantalón, porque lo quiso llevar, pero digamos que se le dio la opción, pero no como un gran logro de la capacidad de reflexión de la institución, sino como un caso aislado (A. Torres, entrevista personal, 6 de abril de 2018).

² En adelante DOHR.

Se evidencia así una falta de apertura en torno a identidades de género no normativas por parte de la institución y de los docentes, lo que se evidencia aún más cuando se hablan de relaciones amorosas homosexuales entre estudiantes. La DDE relata que hace un par de años una profesora llevó a dos estudiantes mujeres a coordinación porque se estaban dando un beso, en ese momento la discusión fue llevada al Consejo Académico en los siguientes términos:

Si nosotros le exigimos a una pareja heterosexual que no se bese en el colegio, porque las normas dicen que no lo deben hacer dentro del colegio, entonces hay que exigirles a las niñas también lo mismo. El asunto es que usted al heterosexual no lo lleva y lo boletea por ser heterosexual, entonces ¿por qué a las niñas sí se lo tenían que hacer? (...) la discusión no era porque fueran lesbianas, sino que tenía que darse era porque habían cometido una falta y si se la íbamos a empezar aplicar a ellas entonces se la teníamos que empezar aplicar a todos, independientemente de la orientación sexual (A. Muñoz, entrevista personal, 13 de abril de 2018).

Por un lado, se observa una discriminación por orientación sexual diversa, una normatización de los roles de género y un llamado a la heterosexualidad obligatoria. Monique Wittig (1992) manifiesta que la heterosexualidad puede ser entendida como un régimen a partir del cual se sustenta el dominio y la apropiación de los hombres sobre las mujeres. Por ello resulta necesario reflexionar sobre el sistema heteronormativo al que se encuentran suscritos los cuerpos en nuestras sociedades, las sexualidades que interfieren en los esquemas de pensamiento de hombres y mujeres, así como de los niños y niñas que se encuentran en formación en los colegios.

Por otro y aunado a lo anterior, se puede observar que existe una regulación sobre el placer y la sexualidad de los estudiantes. Todos estos factores hacen parte también de los dispositivos de control sobre los cuerpos que menciona Gómez (2006) y que contribuyen a la configuración de sujetos políticos y nuevas ciudadanías en la escuela.

La situación relatada por la DOHR es similar,

Una niña que estudio acá, ella salió realmente por su orientación sexual y ciertas aptitudes de ella, porque tenemos bastantes niñas lesbianas, pero no todas

abiertamente declaradas, pero ella no quería llevar su falda, sino su sudadera y eso le ocasiono líos con la forma como llevaba el cabello y fue difícil de manejar eso (A. Torres, entrevista personal, 6 de abril de 2018).

Es así como se puede observar que lo que causa molestia son los roles de comportamiento que se salen de las formas normativas en que se entiende lo femenino y lo masculino, haciendo una clara división entre lo que es permitido en lo público y lo que debe ser dejado para la intimidad. Aurelia Martín Cáseres (2006) hace referencia a que en el imaginario colectivo occidental se han instituido las orientaciones sexuales heterosexuales como algo estable, universal y obligatorio para todos por igual. Siendo así, en los espacios públicos escolares se sigue manteniendo una estructura heteronormativa que permea desde las orientaciones de las directivas como, en muchas ocasiones, los mismos planteamientos y prácticas de enseñanza llevadas a cabo por los docentes.

Así como la DORH plantea que no hubo una reflexión de la institución sobre el cambio del uniforme sino que por el contrario trajo como consecuencia el retiro de la estudiante del colegio, la DDE manifiesta que desde Orientación se han realizado charlas y talleres formativos a cerca de la exclusión de la población LGBT, pero se han realizado en torno a lo jurídico y no frente a la sexualidad como derecho ni tampoco desde el respeto por la diferencia y la diversidad.

Ahora bien, ligado a ello se encuentran los requerimientos que se realizan a las niñas sobre su comportamiento versus el que es permitido a los niños, situación que se observa tanto en los docentes como en los mismos estudiantes. Hemos sido socializados en una cultura en la que desde la infancia aprendemos a comportarnos y a seguir unas normas de comportamiento que varía si se es niña u hombre. Simone de Beauvoir (1949) realiza un análisis en el que establece como a los niños se les educa para ser referentes de significado mientras las mujeres crecen aprendiendo a ser lo otro, es así como a ellas se les educa para ser cuidadoras, suaves, diligentes y dispuestas siempre a agradar. Hasta el día de hoy tales posturas se mantienen y se vivencian en los colegios.

Durante las observaciones y registros de diarios de campo realizados por la investigadora del CDE³, se encuentra que durante una comisión de evaluación llevada a cabo durante el primer trimestre se mantuvo una discusión sobre la conducta aceptada en las niñas, a quienes se les acusaba de mantener comportamientos masculinos y ser agresivas como los hombres. A parte se sancionaba la manera de llevar el uniforme al usar camisetas ajustadas que se consideraban eran llamativas sexualmente para los niños.

Martín (2006) refiere que,

La adecuación personal a los estereotipos responde, en gran medida, a la necesidad de las personas de sentirse socialmente integradas. En conclusión, la estabilidad de los estereotipos de género se apoya enormemente en los mecanismos de retroalimentación existentes entre las imágenes mentales y las condiciones reales de hombres y mujeres. (P. 53).

En los colegios que hicieron parte de la investigación se puede observar que hay un refuerzo constante del control del cuerpo y la continuidad de roles de género normativos. Salirse de las pautas de comportamiento atribuidas a mujeres y hombres siguiendo el sistema binario sexo/género se penaliza, por lo que se tiende a encausar dichos comportamientos hacia las normas establecidas y aceptadas.

Los niños también son encausados hacia unas pautas de comportamiento que se evidencia en violencias simbólicas en las que se agrede al estudiante al tiempo que se desvaloriza lo femenino frente a lo masculino. La DDE comenta que

Pues a veces pasa el comentario de *¡ay! No sea niña*, pues que le dicen a los niños cuando hacen berrinche o lloran o se quejan *¡ay! no sea niña*, entonces uno intenta, yo por lo menos lo intento hacer desde el sarcasmo, *¿y por qué no puede ser niño? Los niños también lloran*. (A. Muñoz, entrevista personal, 13 de abril de 2018).

Este tipo de comportamiento se repite en la entrevista realizada a la DOHR y en los diarios de campo realizados por los investigadores. Es decir, existe un mantenimiento de lo masculino en

³ En adelante: ICDE

los estudiantes quienes se ven en la obligación de preservar unas pautas de conducta para evitar ser víctimas de estos continuos comentarios. La estratificación de género “se refiere a las desigualdades entre hombres y mujeres, reflejando la jerarquización social y la dominación masculina existente en la mayoría de las sociedades” (Martín, 2006. p. 51).

Así mismo, los estudiantes evidencian lo que han aprendido e interiorizado a cerca de lo que es socialmente correcto y adecuado para ellos. El investigador del COHR⁴ relata cómo los mismos estudiantes diferencian los cuadernos de las compañeras porque se encuentran ordenados, limpios y en su mayoría son de color rosa. De la misma forma, describe cómo los profesores esperan que las niñas tengan un lenguaje acorde al ser femeninas, deben ser más compañeristas y evitar los conflictos.

El resultado de todo esto es que los colegios reafirman sus prácticas de dominación y normalización los cuerpos de los estudiantes, tanto en niñas como en niños, en otras palabras, así como a las niñas se les exige ciertos comportamientos a los niños también. Al respecto la DOHR manifiesta que,

Compañeros docentes o compañeras docentes dicen: oiga camine bien, camine como un hombre, hable bien, está hablando como mujercita (A. Torres, entrevista personal, 6 de abril de 2018).

Esto impide expresiones de libertad y configuración de identidades de género diferentes. Así mismo enmarcan los cuerpos en un cuadro higiénico para mantener sus roles de género sin ninguna contaminación. Es así como se puede tener un acercamiento sobre las formas en que las instituciones y los docentes permean e influyen en la formación de los estudiantes frente a lo masculino y lo femenino.

Las relaciones de género y liderazgos entre docentes no son diferentes, muchas veces se sigue perpetuando el orden heteronormativo y los roles de género establecidos. Al respecto, la DDE refiere que,

⁴ En adelante: ICOHR

Realmente muchos de los procesos que se han liderado a lo largo del tiempo en el colegio, han sido liderados por hombres y se hace el reconocimiento a los hombres, pero no se les hace reconocimiento a las profesoras que logran cosas por parte de las directivas. (A. Muñoz, entrevista personal, 13 de abril 2018).

Esto demuestra que hay una seducción fatal hacia la falocracia. Hombres y mujeres se ven seducidos por la dominación masculina que ha imperado a lo largo de la historia (Lerner, 1990). Lo anterior se observa en el aula de clase, en las relaciones entre niñas, niños y docentes, y se reafirma en la relación entre los docentes fuera del aula de clase. Esta falta de reflexión frente a las prácticas docentes ha hecho que en muchas ocasiones se normalice la discriminación y el prejuicio sobre las identidades de género no normativas.

Por otra parte, teniendo en claro que los colegios hacen parte de la sociedad y como tal se mueven bajo sus reglas de comportamiento, es claro que la vida familiar sigue marcando fuertemente el sendero, tanto de los derechos de las mujeres como de la perspectiva de género en el aula de clase. Esto evidencia que una de las funciones de la escuela como institución social, es formar sujetos para vivir en sociedad (Escobar, 2012). La DOHR, dice que las estudiantes,

Están sometidas de alguna manera, a pesar de la situación en la que nos encontramos muy siglo XXI, pero parecieran prácticas de hace décadas que todavía se ejerce una autoridad muy fuerte de parte de la figura masculina, del papá, del hermano mayor, de los tíos o en otros casos del novio. Y se define por cosas como esta, por ejemplo, el papá que no vive con la chica y que con un poco de dificultad le da la mensualidad que le corresponde, cierto, como parte de su obligación, pero que se entera que la niña tiene su novio, está embarazada, prácticamente la obligan a irse a vivir con él y, a que él, el compañero, siga respondiendo económicamente por ella aunque sea menor de edad, aunque debería seguir siendo obligación del padre (A. Torres, entrevista personal, 6 de abril de 2018).

La estructura social que se refleja es aquella tradicional en la que se establece la figura masculina como autoridad, dando cuenta de un orden social patriarcal. Por patriarca se entiende no solo la filiación biológica sino, principalmente, del Estado y de diferentes organizaciones

sociales jerárquicas, dejando marcas en las relaciones sociales de hombres y mujeres, junto a los sistemas de opresión que se han instaurado a lo largo del tiempo en la que el mundo se lee e interpreta a través del padre -lo masculino- y la historia que se escribe da cuenta de ello (Lerner, 1990).

Siendo así, muchos de los cambios de las prácticas de enseñanza en el aula dependen directamente de las transformaciones o continuidades en las relaciones familiares. Los estudiantes configuran identidades y se construyen como sujetos políticos no sólo a partir de la formación que reciben en las escuelas sino también de los vínculos afectivos más cercanos a ellos, en este caso la familia. La DOHR evidencia cómo prima la autoridad masculina a la hora de tomar decisiones tales como la corresponsabilidad en el cuidado de los niños, de igual forma, sus roles preferentes son de autoridad y guía del núcleo familiar. Esto torpedea la labor docente cuando se propone quebrar el orden de las cosas.

Sintonizada con el anterior argumento la DDE tiene posturas en el mismo sentido cuando, al hablar del por qué las niñas pierden capacidad de liderazgo a medida que avanzan a grados superiores, dice que,

Yo lo he planteado y se lo he preguntado a las niñas y varias veces me he fijado en que tiene que ver con el ejemplo de casa, en donde muchas veces la mamá es sumisa, ¿sí?, haya papá o no haya papá. Pero es una mujer sumisa, que se deja decir las cosas, incluso muchas veces son los hijos los que mandan en la casa. Entonces como que ellas ven eso y como que no les interesa salir a demostrar cosas (A. Muñoz, entrevista personal, 13 de abril de 2018).

Se vuelve entonces a la cuestión de la autoridad masculina y su injerencia notable en las decisiones familiares, agregando además de que así el padre no esté siempre hay alguna figura masculina que lo reemplaza y que cumple la misma función normalizadora de las decisiones familiares. Hay un ejemplo concreto del COHR que materializa lo dicho hasta aquí. El año pasado una acudiente y madre de una niña de octavo resaltaba que su hija tenía mejor disposición académica porque el hermano ejercía un rol de autoridad que hizo que la niña cambiara frente a sus actitudes “rebeldes”. Esto refleja que así haya en apariencia madres cabeza de hogar, en

última muchas mujeres se sienten salvaguardadas bajo la autoridad masculina que preserva el estado patriarcal de las cosas.

Las prácticas de enseñanza en las instituciones que se estudiaron reflejan que las acciones son personales o individuales. Es decir, que cada profesor en su autonomía decide como enfocar su clase y al mismo tiempo si aborda o no un enfoque de género. Por ello la DOHR dice que,

A lo que voy es que, como te das cuenta, cuando digo que transitan muchos discursos, está el del profesor conservador, el del profesor machista, el de la profesora machista, el de la profesora de avanzada, el del profesor de avanzada; y cada uno desde su perspectiva viene con sus prácticas y se mezclan acá. El colegio tiene claridad en cuanto a que hay unas políticas distritales y nacionales que han ido caminando [...] (A. Torres, entrevista personal, 6 de abril de 2018).

En efecto, queda en evidencia que mientras las instituciones no fomenten desde el plan de estudios y el manual de convivencia una perspectiva de género las prácticas de enseñanza quedan reducidas a discursos fragmentados de acuerdo con la visión de mundo del docente. Al mismo tiempo se observa en lo dicho por la profesora que muchas de las políticas de reconocimiento de los derechos de mujeres y diversidades sexuales vienen de instituciones externas como las secretarías de educación y el Ministerio de Educación y que la autonomía institucional poco y nada arriesga frente a una educación incluyente y respetuosa de los derechos de las minorías o poblaciones subordinadas.

Las dos docentes entrevistadas en ambos colegios dan cuenta de posturas reflexivas frente a sus prácticas de enseñanza y la apuestas desde el área de sociales. Se parte de reconocer la necesidad de transversalizar la perspectiva de género, así como de descolonizar los contenidos que se imparten. La DDE manifiesta que,

El plan de área es un plan que hemos venido trabajando y ha habido procesos de inclusión que son duros. Por ejemplo, vamos hablar de todo el proceso de esclavismo desde lo afro, desde cómo llegaron acá y desde la perspectiva afro del esclavismo, no solamente como nos la contaron, y poder incluir eso fue una discusión dura (...). Llegar a lo femenino tampoco ha sido una cuestión fácil, empezando porque la

historia no es muy relevante sobre lo femenino porque siempre es sobre hombres, desde lo masculino la historia. (A. Muñoz, entrevista personal, 13 de abril de 2018).

Catherine Walsh (2013) propone reflexionar sobre una pedagogía en clave decolonial, en la que se involucren transformaciones de desaprendizaje y aprendizaje sobre las formas de ser y de estar en el mundo, de conocerlo y relacionarse con él. Es así como la apuesta es entonces por incluir voces y perspectivas que han quedado fuera de los discursos oficiales de la escuela y de la historia, como las voces de la población negra, indígena, rom, lgbti, mujeres, entre otros grupos que han sido invisibilizados histórica e institucionalmente.

A parte de la apuesta por la inclusión de estas voces desde los planes de aula y las prácticas de enseñanza, se generan reflexiones en torno a mirar la simultaneidad de opresiones que recaen sobre los cuerpos. Al respecto la DOHR manifiesta que,

Yo creo que la práctica pedagógica que realizo está enfocada en que los muchachos se den cuenta que tienen muchas más oportunidades, porque es diferente ser mujer pobre a ser mujer rica. Y la primera brecha que tendría que disminuirse sino extinguirse es la de la desigualdad económica. (A. Torres, entrevista personal, 6 de abril de 2018).

Poder hablar desde la interseccionalidad es abrir la posibilidad de comprender las realidades de hombres y mujeres en diferentes dimensiones en las que entran en juego, por ejemplo, el género, la raza, la clase, el sexo y la sexualidad (Lugones; 2008). Miradas que se cruzan y transversalizan con la inclusión de la perspectiva de género en las instituciones educativas, las aulas de clase y las prácticas de enseñanza.

Sin embargo, a pesar de estas posturas y apuestas de las docentes entrevistadas, se puede concluir que las acciones son individuales y que por tanto su perduración en el tiempo es bastante limitada. Además, los vacíos frente al tratamiento de la perspectiva de género posibilitan que las personas los juzguen de acuerdo con su fuero religioso o con valores anclados en el binarismo hombre-mujer. Ese orden que tienen las palabras, las cosas y los cuerpos limitan contagios de libertad puesto que se implementa lo que Freire (2015) denomina una educación bancaria y se escinde la posibilidad de una educación problematizadora. En efecto, la educación

bancaría se nutre de la muerte y no de la vida, es decir, que cuando se prohíben los besos y las manifestaciones afectuosas, necesariamente se restringen libertades y sensibilidades que escinden al cuerpo de vivir una sexualidad plena, además de negar el reconocimiento de que somos seres sexuados.

V. APORTES DEL PROYECTO AL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA

Este trabajo demuestra que es fundamental articular la perspectiva de género tanto en el PEI, el Plan de Estudios, pero principalmente en las prácticas de enseñanza, es decir, en la planeación y quehacer cotidiano de clase. Esta afirmación se basa en tres argumentos, el primero se identifica al constatar que muchas veces los profesores pueden discriminar a los estudiantes por género al desconocer cómo tratar estos temas con los estudiantes. El segundo argumento evidencia que los profesores no piensan que sea importante dialogar sobre la perspectiva de género con sus estudiantes porque consideran, muchas veces, que no es de su incumbencia y otras que estos temas son difíciles de tratar en el aula de clase. Por último, es claro que bajo las dinámicas de una sociedad que se resiste al cambio como la colombiana cualquier vertiente de la perspectiva de género es vista como algo dañino para los valores de la sociedad tradicional y su concepto estrecho de familia conformada únicamente por papá y mamá.

Con este panorama se necesita constantemente hacer ajustes y replantear la forma cómo debe articularse la perspectiva de género en el aula de clase. En consecuencia, sólo una pedagogía liberadora que se esté cuestionando tenazmente puede facilitar el cambio para poder abordar los estudios y la perspectiva de género en los colegios. En ese orden de ideas es indispensable empezar a realizar talleres formativos con docentes para brindarles herramientas y enfoques al momento de tratar estos temas con los estudiantes. Únicamente incluyendo la perspectiva de género podemos hacer de esta sociedad respetuosa de la diversidad y equitativa frente a los derechos de las personas. Cabe aclarar que si bien es cierto hay otras formas de discriminación este trabajo se ocupó principalmente en la discriminación por identidad de género. De igual forma, se necesita abordar el tema de identidades de género con los estudiantes, no sólo con los docentes del colegio con apoyo de personas e instituciones externas que posibiliten diálogos y nuevas ópticas para que los jóvenes sean respetuosos de la otra y en esa misma medida disminuir las violencias en el aula. Es necesario propiciar cambios frente a un tema que ha causado fuertes y viscerales resistencias.

Todas estas acciones propiciarán que a nivel institucional los colegios puedan abrir sus planes de estudio a cambios que desestimulen la subordinación y propicien relaciones horizontales con premisas pedagógicas hacia la libertad. A través de una mirada horizontal de las identidades de

género se promueve una sociedad que mejora su cultura democrática, desarrolla la empatía hacia los problemas de personas que son discriminadas por cuestiones de género y promueve la discusión respecto al modelo de sociedad que se quiere.

Es claro que la perspectiva de género goza de una ausencia inmensa en los dos colegios estudiados en esta investigación. Podríamos suponer que en la mayoría de los colegios de Bogotá sucede lo mismo, porque cada día las violencias contra niñas y mujeres se normaliza y se incrementa, no sólo en esta ciudad sino en el resto del país. Sin embargo, esta investigación plantea una disyuntiva frente a esa indiferencia normalizada, por el contrario, hace visible el problema y propone situaciones concretas para transformar las prácticas de enseñanza en el aula de clase propiciando que las acciones individuales de los docentes cambien a una acción colectiva institucional.

VI. CONCLUSIONES

Es evidente que en la sociedad las identidades de género normativas y diversas emergen en medio de diferentes tensiones. De discursos entre los que se tiende a regular unos comportamientos y pautas de conductas para darle continuidad y estabilidad a los roles de género normativos, la familia y la heterosexualidad, frente a realidades que ponen en cuestión todo aquello que se plantea como ideal de ser y de sociedad. Los colegios no escapan de estas realidades.

El acercamiento realizado en esta investigación a las prácticas de enseñanza de los docentes de las áreas de sociales en los colegios Darío Echandía I.E.D. y Orlando Higuera Rojas I.E.D., permite darse cuenta que desde la individualidad de las docentes entrevistadas y de los investigadores, existen reflexiones acerca de reconocer la configuración de identidades de género en los estudiantes, así como el respeto por las orientaciones sexuales diversas. No obstante, a nivel institucional se evidencia que una de las mayores tensiones que existen, es precisamente el respeto a la diferencia que a veces no se da.

De la misma forma, estos colegios contribuyen a la regulación de los roles de género normativos. Esto se hace visible, por ejemplo, a través de las normas referentes al uso del uniforme, pero también por medio de las actuaciones diferentes de niños y niñas que son sancionadas por parte de los estudiantes y de los docentes. Tanto unos como otros tienden a tener parámetros establecidos de lo que debe ser una niña, cómo debe comportarse y cuál es la mujer en la que se debe convertir, lo mismo se aplica con los niños. En este sentido, diferentes procesos que apuntan a promover la construcción de sujetos políticos en los colegios se quedan en acciones individuales. Es necesario entonces una transversalización de la perspectiva de género desde el P.E.I. y los planes de estudios.

Más allá de institucionalizar la perspectiva de género y el respeto a la libre configuración de identidades de género, son los docentes los que deben ser conscientes de la necesidad de transformar la forma como se abordan las temáticas en clase. En otras palabras, si bien es necesario que se generen procesos de transversalización e institucionalización, es fundamental que el profesorado en general propicie discusiones que evidencien las prácticas de

discriminación de cualquier índole, incluida la de género. Para que ello sea posible, es necesario dotar a los docentes de herramientas que les permitan incluir la perspectiva de género en la preparación de clases y reflejarlo en su labor docente.

Las prácticas de enseñanza encontradas en las áreas de ambos colegios son similares. Existe capacidad de reflexión y generación de prácticas en el aula que rompen con los contenidos tradicionales de enseñanza pero, como ya se dijo antes, muchas veces estas acciones son individuales. De la misma forma, en ambos colegios a nivel institucional hay discriminación por orientaciones sexuales diversas y regulación de los roles de género normativos.

El ejercicio investigativo aquí realizado abre las puertas para seguir indagando por las prácticas de enseñanza pero ya no solamente en las áreas de sociales en donde los docentes, quizás por su formación y pertenencia a la misma área, están abiertos a reflexionar y plantear alternativas desde sus clases. Un estudio comparativo entre diferentes áreas podría propiciar espacios para socializar y reflexionar sobre la perspectiva de género en la escuela y las identidades de género en los estudiantes. Lo más importante, es que podrían generarse herramientas de construcción conjunta que promuevan la inclusión de la perspectiva de género y la autoreflexión de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza.

En síntesis, es evidente la necesidad de intervenir en los discursos de los docentes no sólo del área de sociales, también se deben vincular todas las áreas y los directivos docentes para propiciar un cambio sustancial en la forma como se construye la libertad en el aula, principalmente frente a las identidades de género, pero también respecto a otras subordinaciones que se normalizan. Asimismo, involucrar al estudiantado en general para que realice campañas dentro de la institución en contra de cualquier tipo de discriminación. Una concienciación colectiva propicia un escenario cultura rico en democracia, libertad y participación política.

VII. ANEXOS

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Entrevista semiestructurada

Categoría	Preguntas
Presentación	¿Cuál es su formación profesional?
	¿Cuánto tiempo lleva siendo docente? ¿Cuánto tiempo lleva en el colegio?
	¿De qué materias es docente este año y en qué cursos?
Identidad de género	¿Cómo define su identidad de género?
	¿Ha presenciado violencias de género en sus estudiantes, entendiendo por violencias de género cualquier tipo de violencia física o psicológica que se ejerce en contra de otra persona por su sexo, identidad de género o identidad sexual? Explique.
	¿Las relaciones que ud tiene con sus estudiantes es igual con niñas que con niños?
	Según lo que ha visto ¿sus compañeros y compañeras mantienen las mismas relaciones con estudiantes si son niños o son niñas? ¿o son diferentes?
	En el tiempo que lleva laborando en el colegio ¿ha presenciado alguna situación en la que haya observado algún tipo de acoso por parte de estudiantes hacia los o las profesoras o, por otro lado, algún tipo de abuso de autoridad por parte de los profesores hacia los estudiantes que este signada por su género?
Sujeto político	A partir de su experiencia ¿cómo observa el comportamiento de las niñas en el aula de clase? ¿Y en relación a sus compañera/os?
	¿Cómo observa el comportamiento de los niños en el aula de clase? ¿Y en relación a sus compañera/os?
	¿Cuál es el liderazgo de las niñas en el aula de clase y en el colegio? ¿qué tipo de actividades lideran?
	¿Cuál es el liderazgo de los niños en el aula de clase y en el colegio? ¿qué tipo de actividades lideran?
	¿Por qué cree que los temas de género pasan casi que a un segundo plano no sólo en el colegio sino también en casi todas las esferas de la vida pública?
Práctica de enseñanza	¿De qué manera cree que el colegio -como institución- influye en la formación de las estudiantes relacionado con lo femenino?
	¿De qué manera cree que el colegio -como institución- influye en la formación de los estudiantes relacionado con lo masculino?
	¿Cómo ha enfrentado las situaciones de violencia de género en el aula de clase y cómo se enfrentan desde la institución?
	¿Qué hace el colegio para disminuir las violencias de género?
	¿Ud desde el aula de clase de alguna manera influye en la formación de sus estudiantes como niñas relacionado con lo femenino y niños con lo masculino?
	¿En sus clases y en el trato con los/as estudiantes cómo maneja ud los temas de género?

Con las cartillas que emitió el MEN sobre Ambientes escolares libres de discriminación, orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela, en el 2016, se evidenció que la sociedad no se encuentra preparada para que desde la escuela se traten estos temas ¿se ha visto limitado/a para tratar estos temas en aula de clase?
¿Cree que en sus clases hay perspectiva de género? ¿por qué?
¿Qué tan abiertos cree que están los profesores de las otras áreas a los temas de género?
¿Desde el aula de clase, realiza acciones pedagógicas para alcanzar la equidad entre géneros?

Diario de campo

Fecha:		
Lugar (espacio del colegio)		
Hora:		
Actividad:		
Desarrollo	Percepciones y observaciones	Relación con los marcos teóricos y conceptual

BIBLIOGRAFÍA

- Altable Vicario, C. (2010). *Los senderos de Ariadna. Transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*. Ediciones Mágina, Octaedro Andalucía. España.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico, dilemas de subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina. (2007).
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Editorial Sudamericana S.A. Penguin Random House. Bogotá, Colombia (2014).
- Bolos, Silvia (2008). *Espacios Públicos y Privados: el problema de las mediaciones. Mujeres y Espacio Público. Construcción y ejercicio de la ciudadanía*. Coordinadora, Silvia Bolos, Universidad Iberoamericana. México.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo editorial norma.
- Butler, J. (2002). *Críticamente subversiva*. En: Sexualidades transgresoras. Una antología de los estudios queer. Rafael M. Mérida Jiménez (ed.) Icaria. Barcelona, España.
- Camilloni A, Cols E, Basade L, Feeney S. 2008. *El saber Didáctico*. Paidós, Argentina.
- Castillo Guzmán E. y Sánchez, C. (2003). *Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización político en la escuela*. Revista Colombiana de Educación. N° 45. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación, cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Capítulo 7: Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. Editorial El Búho. Bogotá, Colombia.
- Curiel, O. (2010). *El régimen heterosexual de la nación. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Trabajo de grado presentado para optar por al título de Maestría en Antropología. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- De Lauretis, T. (1989). *La tecnología del género*. Tomado de Technologies of Gender Essays on Theory, Film and Fiction, London, Macmillan Press, 1989, págs. 1- 30. (1996). Documento en línea: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2012/01/teconologias-del-genero-teresa-delauretis.pdf>
- Escobar Cajamarca, M. R. (2012). *El cuerpo en la escuela contemporánea: Construcciones en tensión*. En: Actualidad Del Sujeto. Conceptualizaciones, Genealogías Y Prácticas. Editorial Universidad Del Rosario. Colombia.
- Falú, Ana (2009). *Violencias y discriminaciones en las ciudades*. En Mujeres en la ciudad; de violencias y derechos. Ed. Falú, Ana. Programa Regional “Ciudades sin violencia hacia las mujeres, ciudades seguras para todas y todos”. Chile. En Línea:

<http://www.sitiosur.cl/publicacionescatalogodetalle.php?PID=3535&doc=Y&lib=Y&rev=Y&art=Y&doc1=Y&vid=Y&autor=&coleccion=Coediciones&tipo=ALL&nunico=2147483647>

- Fiori, E. M. (2015). *Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire*. En F. Paulo, *Pedagogía del oprimido* (págs. 11-27). Tierra nueva: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Santiago: Edición digital.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires : Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2015). *La pedagogía del oprimido*. Tierra nueva: siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo Veintiuno. Argentina (2005).
- Guerrero, E. Hurtado, V. Azua, X. y Provoste P. (2011). *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas. Chile. Documento en línea: <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/docencia-igualdad/biblioteca/educacion/material-de-apoyo-con-perspectiva-de-genero-para-formadores-y-formadoras.html>
- Gómez Esteban, J. (2006). *La constitución de subjetividades políticas en la escuela*. En: Preguntas por las subjetividades políticas; subjetividad(es) política(s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa. Colombia.
- Hernández Sampieri, R., Baptista Lucio , P., & Fernández Collado, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera, C. (2011). *Más allá de las etiquetas*. Editorial Txalaparta. España.
- _____ (2015). “*Crítica a los mitos del patriarcado desde una mirada diversa*”. Conferencia en Feminismo: Agenda Global Instituto Canario de Igualdad. Documento en web: https://www.gobiernodecanarias.org/opencvms8/opencvms/icigualdad/resources/documentacion/Actividades_ICI_2015/2015_ICI_CongresoFAG_CHerreraG.pdf
- Illouz, E. (2012). *Por qué duele el amor; una explicación sociológica*. Katz Editores. Argentina. (2013).
- Lerner, G. (1990). *El origen del patriarcado*. En: La Creación del Patriarcado. Editorial Crítica S.A. Barcelona, España.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y Género*. En: *Tábula Rasa*, No. 9, julio-diciembre 2008, Bogotá, pp. 73-101.

- Lobato Junior, A. (2013). *Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común*. En: Revista Internacional de Investigación en Educación, 5 (11), 277-295. Magisterio. Colombia. Documento en línea: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/5648>
- Martín Casares, A. (2006). *Antropología del género; culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid; Ediciones Cátedra.
- Niño Hernández, C. A. Galindo Caicedo, J. F. y Domínguez Plata, V. G. (2015) *El cuerpo en la escuela: subjetividades de jóvenes de las Instituciones Educativas Distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social.
- Pedraza, Z. (2007). *Cómo pensamos el cuerpo*. En: Políticas y estéticas del cuerpo: la modernidad en América Latina. Departamento de Antropología. Uniandes. Colombia.
- Pinilla Cortés, A. N. (2016). *Enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de género: claves para la transformación de la escuela*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Quiroz Posada, R. E. y Arango Correa, L. M. (2006). *La educación en la construcción de nuevas ciudadanías*. Reviste Uni-Pluri/Versidad. Volumen 6, N° 3. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2015). Colegio Darío Echandía. Consultado en: http://www.educacionbogota.edu.co/es/component/k2/item/download/499_441364ab947327f515c76b12099b82c8.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2015). Colegio Orlando Higuera Rojas. Consultado en: http://www.educacionbogota.edu.co/es/.../k2/.../415_9e8f7f390036f9da01056d3ba440134.
- Semenov, A. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza; manual para docentes*. Capítulo 3: La escuela en transición. Unesco. Montevideo, Uruguay.
- Unidad de Equidad de Género (2015). *Educación para la Igualdad de Género, Plan 2015 – 2018*. Ministerio de Educación. Chile. Documento en línea: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- Verón, E. (1987). *La semiosis social; fragmento de una teoría de la discursividad*. Barcelona; Gedisa S.A.
- Walsh, C. (2013). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. En: Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Serie Pensamiento Decolonial. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador.

Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterocentrado y otros ensayos*. Editorial Egales. Madrid. (2006).

Zambrano Leal, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Editorial Magisterio.