

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**

**DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN**

Yo, **REYES CAJAS NINA CAMILA**, C.I. **171796888-5** autora del trabajo de graduación intitulado: **“EL GÉNERO: UNA CUESTIÓN DE EDUCACIÓN”**, previa a la obtención del grado académico de **ANTROPÓLOGA CON MENCIÓN EN ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL** en la Facultad de **Ciencias Humanas**:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 22 de octubre de 2015

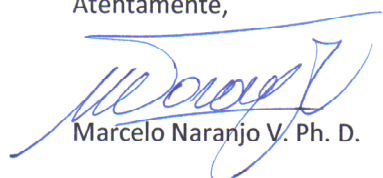
Nina Camila Reyes Cajas

C.I. 171796888-5

Quito, Octubre 22 del 2015

En mi calidad de Director de la disertación de la estudiante **Nina Camila Reyes Cajas**, titulada "**El género: una cuestión de educación**", certifico que el presente trabajo reúne todos los requisitos reglamentarios y de estilo, de acuerdo a las normas impuestas por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y por la Facultad de Ciencias Humanas.

Atentamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Marcelo Naranjo', is written over a horizontal line. The signature is fluid and cursive.

Marcelo Naranjo V. Ph. D.

Director

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**  
**ESCUELA DE ANTROPOLOGÍA**

**DISERTACIÓN DE GRADO PREVIA LA OBTENCIÓN DEL  
TÍTULO DE ANTROPÓLOGA CON MENCIÓN EN  
ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL**

**EL GÉNERO: UNA CUESTIÓN DE EDUCACIÓN**

**NINA CAMILA REYES CAJAS**  
**DIRECTOR: Ph.D. MARCELO NARANJO**

**QUITO, 2015**

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. Contexto Histórico.....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo II. Marco Teórico.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1. Transmisión cultural.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1.1. Antecedentes de la antropología de la educación.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1.2. Socialización.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1.3. Imaginario.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1.4. Institución.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1.5. Juventud.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1.6. Socialización como subjetivación.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2. Género.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2.1. Heteronormatividad.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2.2. Performatividad.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2.3. Feminidades.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2.4. Masculinidades.....</b>	<b>46</b>
<b>2.3. Educación y género.....</b>	<b>49</b>
<b>2.3.1. La escuela como institución de transmisión cultural.....</b>	<b>50</b>
<b>2.3.2. Transmisión escolar de identidades de género.....</b>	<b>54</b>
<b>2.3.3. Currículum oculto.....</b>	<b>56</b>
<b>2.3.4. Coeducación.....</b>	<b>57</b>
<b>Capítulo III. Etnografías de la coeducación.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1. Colegio "D".....</b>	<b>62</b>
<b>3.1.1. Escenario social y cultural.....</b>	<b>62</b>
<b>3.1.2. Etnografía.....</b>	<b>65</b>
<b>3.2. Colegio "T".....</b>	<b>70</b>

3.2.1. Escenario social y cultural.....	70
3.2.2. Etnografía.....	74
Capítulo IV. El género educado.....	79
4.1. Imaginarios de género.....	79
4.1.1. Narrativas personales.....	91
4.2. El género actuado.....	96
4.2.1. Reglas de la interacción.....	96
4.2.2. Formas de jerarquización.....	102
4.2.3. Tono de la interacción.....	106
4.2.4. Juegos de lenguaje.....	112
4.3. Educación como administradora de sexualidades juveniles.....	115
4.3.1. Construcción del cuerpo.....	129
4.4. Análisis de textos escolares.....	134
Conclusiones.....	143
Bibliografía.....	147

## **RESUMEN**

Ser hombre o ser mujer es usualmente atribuido a una supuesta esencia sexual con la que cada persona nace. Sin embargo, por su calidad social, el ser humano se vuelve miembro efectivo de un grupo por medio de mecanismos de transmisión cultural. Este proceso transforma las características fisiológicas. Es por esta razón que no existe un sustrato natural previo a la acción de la cultura. Así, hombres y mujeres aprenden a desempeñar distintos roles de género, los cuales responden a la organización social de la heteronormatividad; la cual es una estructura de poder que organiza a las personas en torno a la heterosexualidad, es decir, el deseo hacia el sexo configurado como contrario.

Para conseguir la incorporación de las generaciones jóvenes, las sociedades modernas han diseñado sistemas educativos que forman a los/as nuevas ciudadanas de la nación. Bajo la égida de la democracia, se pregona que la educación debe ser para todos/as por igual; pero, al estar al servicio de la construcción de sociedades jerarquizadas, la escuela termina por socializar a los niños/as y jóvenes en una única cultura oficial homogeneizante. En este sentido, las categorías de género, clase, etnia, etc., se ven legitimadas, reforzadas y transmitidas a través de los procesos educativos.

En Ecuador, las instituciones educativas separadas por sexo han sido eliminadas en nombre de la equidad. No obstante, la investigación realizada en dos planteles de la ciudad de Quito ha demostrado que el aprendizaje de una identidad de género es una práctica institucionalizada; constituyendo así un aprendizaje fundamental en las aulas, casi siempre implícito en el currículo oficial, en el reglamento institucional, en las expectativas que los y las docentes tienen de sus estudiantes, y en las interacciones cotidianas.

## INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación es un esfuerzo por identificar y comprender los procesos educativos a través de los cuales se moldean las identidades de género de los y las estudiantes de dos colegios secundarios de Quito. Hemos considerado pertinente abordar esta problemática desde la antropología ya que su preocupación básica reside en la red de relaciones que se establece entre el individuo, la sociedad y la naturaleza; esta red es lo que ha venido a considerarse como cultura. Al ser ésta última una particular creación de mundo, necesita de mecanismos que la transmita a las generaciones más jóvenes. Logra su cometido, entonces, a través de procesos de enseñanza-aprendizaje que adoptan distintas formas según la cultura en la que se desenvuelven. En este sentido, la "feminidad" y "masculinidad" son entendidas como producto de relaciones de poder específicas que se afirman estableciendo restricciones normativas que, a la vez, producen y regulan los cuerpos; dicho de otro modo, aprendemos a *ser* hombres o mujeres a medida que nos socializamos en una cultura en particular.

La forma de socialización más importante en las sociedades modernas, luego de la experiencia familiar, es la que se lleva a cabo en los planteles educativos. Este fenómeno, en nuestro país, se dio a partir del siglo XX, cuando se estableció una institucionalidad educativa que generalizó y homogeneizó la educación de la población nacional. Así, las instituciones escolares se han convertido en el espacio donde los conocimientos culturales son transmitidos y los cuerpos normalizados.

Dicho esto, hablar de una educación de los sexos resulta apropiado. Si bien la intención de formar mujeres y hombres por separado (a la mujer para la vida doméstica y al hombre para la vida pública) ya no resulta viable porque ambos sexos conviven en las distintas esferas de la vida social (aunque aún de manera asimétrica), la necesidad de incorporar en los niños, niñas y adolescentes los roles de masculinidad y feminidad se mantiene, a pesar de la implementación del modelo coeducativo en todas las unidades educativas del país.

Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo principal analizar las formas en que las identidades de género se transmiten, legitiman y actualizan en cada estudiante. Para lograr este cometido se ha buscado caracterizar y comparar los imaginarios de lo "femenino" y "masculino" que circulan en los dos colegios elegidos para la investigación, así como también, analizar las reglas y normas institucionales que

regulan los cuerpos de alumnas y alumnos. Paralelo a esto, se propuso identificar los sesgos sexistas que los textos escolares contienen, ya que constituyen una importante herramienta en el aula de clases. Todos estos objetivos se plantearon con miras a evaluar los impactos de la implementación de la coeducación.

El curso de la presente investigación estuvo guiado por tres hipótesis, detalladas a continuación:

- a) Judith Butler (1997; 2001; 2005; 2006; 2007) afirma que el género y el sexo son construcciones socioculturales que se naturalizan a través de actos performativos. Los roles de género necesitarían de la acción de instituciones sociales –la educativa fundamentalmente- para ser socializados como algo inherente a la constitución de hombres y mujeres. De esta manera, las categorías genéricas expresarían fantasmas regulatorios de lo “masculino” y “femenino” que serían incorporados por los individuos, siendo expresados en gestos, comportamientos; en definitiva, en una actividad incesante performada.
- b) Para Subirats (2010) y Bonal (2003) la coeducación es una práctica educativa que integra los modelos genéricos, considerando la diversidad de género como diversidad cultural. Esto implica que la institución escolar es un sistema cultural que no se limita solamente a la transmisión de conocimientos, sino al moldeamiento de subjetividades y regulación de las funciones corporales. De este modo, se cuestiona la aparente neutralidad del sistema educativo y se llama la atención hacia las relaciones de poder existentes en dichos espacios.
- c) Es conocido que las mujeres suelen tener un mayor éxito académico en comparación a los hombres. Sería posible explicar esta situación considerando la educación como uno de los agentes encargados de socializar, reproducir y legitimar los roles de género. En un ambiente que valora a “lo masculino” sobre “lo femenino”, las mujeres encontrarían en su desempeño escolar el reconocimiento que se les niega en otras instancias de la vida escolar.

Por ser este un estudio antropológico es necesario definir al género –concepto central del análisis- como una categoría cultural, social e histórica. Para este propósito se ha elegido la postura que Judith Butler (1997; 2001; 2005; 2006; 2007) ha planteado acerca de esta problemática.

En primer lugar, Butler define al género “como una forma cultural de configurar el cuerpo” (2006: 25), y de clasificarlo en categorías binarias (“masculino”/“femenino”).



Someter al cuerpo a ciertos parámetros que lo delimitan implica considerar al género como una norma que produce y regula el ámbito de lo masculino y lo femenino. Esta afirmación conlleva a dos situaciones: la primera, que al ser una norma, el género "es una forma de poder social que produce el campo inteligible de los sujetos" (Íbid.: 77); esto significa que los sujetos se constituyen a través de prácticas de poder. En segundo lugar, el género cuenta con una estructura performativa, y por lo tanto, necesita de una repetición constante en los "rituales sociales diarios de la vida corporal" (Íbid.: 78) para su articulación. Todos estos elementos nos remiten a la condición social del género, porque para Butler el género no es algo que se haga en solitario, no es algo que sea "propio" de cada uno/a, sino que siempre se remite a un otro; además, los términos que lo constituyen están más allá del individuo, es decir, se ubican en la sociedad, y es en conjunto que se configuran sus significados.

Conviene completar esta visión del género con los postulados de Michel Foucault (1976; 1988; 2009) en cuanto al poder y al sujeto, de forma que puedan revelarse las relaciones de poder que constituyen a los cuerpos como "masculinos" o "femeninos", así como las razones de dicha clasificación, y los mecanismos de su disciplinamiento. El concepto de *tecnología política del cuerpo* (Foucault, 1976) resulta particularmente útil ya que permite entender a los cuerpos de alumnos y alumnas como sujetos a un reglamento que los subjetiva, produciendo un determinado *saber*<sup>1</sup> que "no es exactamente la ciencia de su funcionamiento, y un dominio de sus fuerzas que es más que la capacidad de vencerlas: este saber y este dominio constituyen lo que podría llamarse la tecnología política del cuerpo" (Íbid.: 33). Esta tecnología es difusa y está fragmentada en los discursos, por lo que puede resultar imperceptible.

Bajo esta perspectiva, los y las estudiantes devienen sujetos (que se identifican con ideales regulatorios de lo que se considera "masculino" y "femenino") y fuerzas de producción a través de mecanismos de disciplinamiento, los cuales son métodos que descomponen el cuerpo y lo rearticulan para controlarlo de mejor manera. Al ser el género un trabajo permanente sobre el cuerpo, existe la necesidad de controlar el detalle

---

<sup>1</sup> El principal objetivo de Foucault es entender cómo se constituyen los sujetos a través de prácticas de poder y de saber. Define al poder como relaciones entre seres humanos en las que cada quien intenta orientar e influir en la conducta de otros/as, alejándose de este modo de una visión más "clásica" del poder abordado desde una perspectiva jurídica, negativa y estatalista (Ball, 2001). Además, para Foucault, el vínculo poder-saber es necesario porque "el poder produce saber...no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder...el saber prolonga y refuerza los efectos del poder" (Foucault, 1976: 34-35).

de sus acciones. El uso de uniformes y la apariencia que deben presentar los y las alumnas al momento de asistir a clases es un claro ejemplo de cómo el género impregna todos los aspectos de la vida humana.

El disciplinamiento, al volverse minucioso, también se vuelve imperceptible. De este modo, las formas de reproducción de los roles de género en el ámbito educativo no son percibidas generalmente porque éstas adoptan medios de expresión sutiles, poco evidentes. Por lo tanto, para identificarlas es necesario contar con ciertos instrumentos de análisis: los *dispositivos pedagógicos de género*.

Carlos García (2003: 2, fascículo 1) ha llamado *dispositivos pedagógicos de género* a “cualquier mecanismo social a través del cual el individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad”. Operan cotidianamente en la cultura local de la escuela, y “por su carácter tácito y sutil, aparecen velados y, por tanto, se juzgan como inexistentes” (García, 2007: 13). Sin embargo, éstos se encuentran no sólo en la institución educativa, sino en toda la vida social, aunque se enfatizan en instituciones que tienen como fin desarrollar valores y la personalidad.

La articulación del género en la práctica escolar opera en torno a varios aspectos disciplinadores: los imaginarios de género, las reglas de la interacción, las formas de jerarquización, el tono de la interacción, los roles y formatos de la participación, la construcción del cuerpo, las narrativas personales y los juegos de lenguaje (García, 2003).

Los conceptos mencionados servirán, en última instancia, para cuestionar la implementación de la coeducación en el país. En un principio, coeducación implicaba simplemente la incorporación de las mujeres a la educación, y se planeaba educarlas “junto a” y “como a” los hombres, es decir, se generalizó el modelo masculino de educación, y así se pensaba que la inferioridad histórica iba a desaparecer. Actualmente, sin embargo, adquiere otro significado más allá del mero encuentro físico. Marina Subirats (2010) la define como la integración de los modelos genéricos en el proceso de aprendizaje, así como la eliminación de la jerarquía sexual vigente.

Estas líneas teóricas, ubicadas en el espacio educativo, posibilitarán el análisis de cuerpos “femeninos” y “masculinos” que son producto y actualización de una norma (el género) que se instituye y transmite paralela –y a través de– a dispositivos de poder-saber y disciplinamiento.

Respecto a la metodología, este trabajo está fundamentado en investigación bibliográfica, así como en un trabajo de campo realizado entre junio y noviembre del 2013. La primera acción fue elegir dos colegios que sean coeducativos, pero que anteriormente estuvieran encaminados a la educación de un solo sexo, y que estuvieran localizados en la ciudad de Quito. Debido a la naturaleza comparativa de la investigación se buscó características consideradas opuestas; de este modo, un colegio debía ser público y el otro privado, el uno debía haber sido masculino y el otro femenino, y, si era posible, uno debía ser laico y el otro religioso. Así fue como elegimos al colegio "D", público, laico y anteriormente masculino; y al colegio "I", religioso, privado y previamente femenino.

Una vez elegidos los colegios se eligieron los cursos con los cuales se iba a realizar la investigación. Como se pretendía abarcar una amplia gama de representaciones sobre la sexualidad se eligió a los cursos más distantes: Octavo de Básica y Tercero de Bachillerato. De esta forma, se pudo conocer las apreciaciones de los/as niñas que recientemente ingresaban al colegio (su edad fluctúa entre los 11 y 13 años de edad), así como también las representaciones de quienes estaban a punto de salir de él e ingresar a la esfera de la vida adulta (entre 16 y 18 años).

Las acciones realizadas dentro de los colegios consistieron en: observación sin participación, entrevistas individuales y colectivas y análisis de textos escolares. Para las entrevistas se eligió a las personas, en primer lugar, por un criterio de género, pues se necesitaba la misma cantidad de mujeres y hombres entrevistados para así tener un equilibrio en las representaciones sobre lo "masculino" y lo "femenino". En segundo lugar, se realizó la selección de acuerdo a la empatía que se estableció con las personas, estudiantes y docentes, durante el proceso de observación. Se entrevistó individualmente a cuatro estudiantes (2 hombres y 2 mujeres) de Sexto Curso de cada colegio y a 6-7 docentes (mitad hombres, mitad mujeres) –aquí, además, se prefirió a los profesores de Educación Física para así obtener su visión desde la educación del cuerpo- igualmente de cada colegio. Con los/as estudiantes de Octavo y Noveno de básica, debido a su temprana edad, se formó grupos de hombres y mujeres por separado, de entre 4 a 9 personas, para realizar entrevistas colectivas.

La observación (sin participación) se realizó en el aula de clase y fuera de ella, esto es, en recreos y eventos extracurriculares. Se observó la dinámica que se manejaba entre profesor/a y estudiantes de los grados escogidos, así como también la dinámica de

relaciones entre compañeros/as. Para la recopilación de información producto de esta técnica se llevó un diario de campo (uno por cada colegio), instrumento con el que se pudo registrar todo lo que ocurría, así como también las impresiones, comentarios y sugerencias que fueron surgiendo.

Al final del período del trabajo de campo se realizó un análisis de varios textos escolares utilizados por los cursos mencionados. Esto complementaba los discursos y prácticas de los sujetos participantes. Fueron doce textos elegidos de acuerdo a su contenido (un libro de Ciencias Naturales era más pertinente para los objetivos de la investigación que uno sobre Índices Financieros), y también de acuerdo a la disponibilidad de los/as estudiantes para facilitárnoslos.

El escrito contiene cuatro capítulos, aparte de las conclusiones. En el primer capítulo se ha realizado una breve reseña histórica sobre la educación en el Ecuador desde inicios del siglo XX (implantación del liberalismo) hasta la actualidad, enfatizando en los datos concernientes a la educación de los sexos. El segundo capítulo contiene toda la discusión teórica que fundamenta este trabajo, la cual ha sido dividida en tres momentos: transmisión cultural, género, y educación y género. En el capítulo tercero se han recogido las etnografías de los colegios investigados, las mismas que siguen el recorrido de un alumno y una alumna por sus planteles educativos, poco tiempo después que éstos han sido convertidos en coeducativos. Por último, en el cuarto capítulo se ha realizado el análisis de los datos obtenidos del trabajo de campo, los mismos que han sido clasificados en cuatro temáticas: imaginarios de género, el género actuado, educación como administradora de sexualidades juveniles y análisis de textos escolares.

## CAPÍTULO I. CONTEXTO HISTÓRICO

Con el fin de darle una profundidad histórica a esta investigación, en este capítulo, se realizará una reseña del proceso de configuración del sistema educativo ecuatoriano tomando como punto de partida la instauración del liberalismo (1895). No obstante, para resaltar las continuidades y rupturas que éste provocó, es preciso describir brevemente el estado de la educación en el país antes de La Revolución Liberal.

De acuerdo con Ossenbach (1996), las bases para el sistema nacional público de enseñanza fueron sentadas por Gabriel García Moreno durante sus dos períodos presidenciales (1861-1865 y 1869-1875). Su objetivo fue conformar un estado teocrático e implementar un proyecto de civilización cristiana, que buscaba la unidad ideológica nacional fundamentándose en la *enseñanza confesional*. García Moreno dividió los colegios por sexo, y puso a las órdenes religiosas al mando del sistema educativo.

La educación impartida en este período conservador fue elitista ya que buscaba “blanquear” a la población, es decir, instruirla en la cultura de las élites (Luna, 2001). El fin de la escuela era formar ciudadanos (sólo hombres), que constituyeran una nación. Para los pensadores de esta época, por ejemplo para Juan León Mera<sup>2</sup>, “no hay verdadera patria si no está gobernada por los preceptos católicos” (Íbid.: 136). La escuela era una extensión de la familia (en muchos casos inclusive se prefería que las hijas/os se educaran puertas adentro) y las mujeres, al ser consideradas el “bello sexo”, asumían el papel de *guardianas* de la virtud, de los buenos valores y la moral. Las madres eran quienes educaban, a sus hijos para su desempeño en la esfera pública y a las hijas para que sigan sus pasos.

Este modelo educativo se mantendría hasta 1895 en las instituciones públicas, año en que inicia el período del *liberalismo* en el país y que avanza hasta 1925. Este nuevo discurso:

... pretendía crear una identidad nacional desvinculada del elemento religioso.

La escuela aparece así como un vehículo fundamental para la difusión de un nuevo imaginario colectivo, llegándose a identificar laicismo y patriotismo. En esta identificación Ecuador aparece en el contexto latinoamericano como un

---

<sup>2</sup> *La escuela doméstica* (1880).

caso muy peculiar, en el que el discurso político planteó la incompatibilidad de lo religioso y lo nacional (Ossenbach, 1996: 41).

De este modo, se desarrolló una incesante lucha ideológica por el control del sistema educativo. La iglesia mantenía el monopolio de la moral y la educación, y defendía su derecho a educar a las personas destacando la dimensión religiosa de la humanidad; se resistía ante el estado alegando que éste buscaba la descristianización de la población, para hacerla caer en la inmoralidad. Desde la perspectiva del estado; en cambio, se tachó a la educación confesional de retrógrada y excluyente, y se rechazó que la iglesia se adueñara de una función pública que no le competía. Para rescatar la moralidad, que la iglesia cuestionaba al liberalismo y con miras a formar una nueva conciencia nacional, se establecieron fechas cívicas, la construcción de monumentos y estatuas, la obligación de aprender el Himno Nacional y la enseñanza de Educación Cívica y de Geografía e Historia del Ecuador en los establecimientos educativos.

Frente a los ataques de lado y lado, sin embargo, también existían continuidades entre la educación conservadora y la liberal, particularmente respecto a su concepción del rol de la familia. Como Luna señala, estos pensamientos “defienden, en ambos casos, la relación patriarcal, el paternalismo y la sumisión” (2001: 142).

Este proceso de secularización de la vida, permitió que nuevos sectores sociales, específicamente las emergentes clases medias urbanas, ingresaran a la esfera pública del país, apropiándose más que nadie de la identidad nacional en expansión, como medio de legitimación de sus acciones. En este contexto: “Se puede decir que la educación constituyó un recurso para el encauzamiento social en una sociedad que comenzaba a diferenciarse” (Goetschel, 2007: 82). Se fueron creando espacios para la participación de nuevos sujetos sociales, pero a la vez se moldeaba dichos sujetos y en esta dinámica el sistema educativo fue –y sigue siendo- el principal responsable de la formación.

Así fue que la educación de las mujeres tomó relevancia en el discurso liberal, en una sociedad que necesitaba progresar; es decir, industrializarse y expandir su mercado. Se demandaba una mayor cantidad de profesionales. Las mujeres solo hasta entonces pudieron participar en la vida pública (derecho al voto, empleos públicos, educación), pero sin lograr liberarse del todo del sistema patriarcal, “sentando, por el contrario, las bases para la constitución de un patriarcado moderno o (si se piensa desde los Andes) pseudo-moderno” (Íbid.: 19). Existía una sospecha y vigilancia moral sobre las mujeres

que lograba su redención a través del trabajo y, por lo tanto, por medio de la educación. Ya no era el padre, marido o la iglesia quien las protegía, sino el estado.

Los reductos de las mujeres en la vida pública nacional fueron las escuelas normales<sup>3</sup> y el magisterio, los cuales funcionaban como entidades que afianzaban la política educativa del liberalismo. En 1901 se inauguraron los normales ‘Juan Montalvo’ y ‘Manuela Cañizares’<sup>4</sup>, y así las maestras y maestros adquirieron mayor legitimidad y nivel de profesionalismo, a pesar de que en ese tiempo esa profesión seguía siendo poco valorada. En dichas instituciones las futuras maestras recibían materias como Educación Física, Puericultura, Economía Doméstica, Mecanografía, Educación Artística. Con esto se buscaba incorporar a mujeres de sectores medios y populares a puestos de trabajo, así como promover un manejo racional del hogar<sup>5</sup>. La formación de una clase media requería plantear el valor de una persona no como una derivación de su sangre o patrimonio, sino como producto de su esfuerzo e inteligencia (Íbid.). Ese es el postulado fundamental del liberalismo: individuo libre y autónomo, nacido con igualdad de oportunidades y derechos, que asegura su futuro mediante su propio trabajo.

Con la entrada de las mujeres al ámbito educativo, la coeducación se volvió uno de los temas más “candentes” en las disputas entre liberales y religiosos/as. Mientras los primeros rescataban el “encuentro natural” entre niños y niñas, la iglesia insistía en la perversión de dicha modalidad educativa, sobre todo para las mujeres. Más que de método, el debate era moral e ideológico (Íbid.). El problema se ubicaba en los grados superiores de la primaria y del colegio. En el Instituto Nacional Mejía, sin embargo, se practicaba la coeducación a nivel secundario; allí fue donde se graduaron las primeras mujeres ecuatorianas que luego ingresarían a la universidad. En el normal Juan Montalvo igualmente se aceptaban mujeres, incluso cuando ya existía el normal Manuela Cañizares. A nivel primario se la aplicó en las escuelas laicas a inicios del siglo. En las zonas rurales, las escuelas eran mayoritariamente mixtas, probablemente por falta de recursos.

---

<sup>3</sup> Estos establecimientos se dedican a la formación de docentes para la educación primaria. En el período liberal los y las egresadas de estas escuelas tenían como principal tarea difundir los nuevos valores de la conciencia nacional en construcción (Ossenbach, 1996: 43).

<sup>4</sup> Anteriormente e iniciando el proceso de modernización del sistema educativo, se creó el Instituto Nacional Mejía en junio de 1897. En 1899 se funda el Colegio Militar y en 1904 la Escuela de Bellas Artes.

<sup>5</sup> Existía también una tendencia a la feminización de la enseñanza, especialmente a nivel primario y de jardines de infantes, porque se consideraba una actividad relacionada con la maternidad; además que la mala remuneración desmotivaba a los hombres a dedicarse a ella.

Como se ve, la escuela cumplía un papel importante en la reinención e integración de la nación, aunque estuvo limitada a lo urbano, a las capas medias, y en menor medida a los obreros: "La formación de la gran mayoría de la población hasta avanzado el siglo XX tuvo un carácter no escolarizado; en realidad se aprendía más en el taller y en el manejo de recursos domésticos que en la escuela" (Íbid.: 85).

El proceso de modernización del país, promovido por el liberalismo, requería ciertos factores indispensables como: el ferrocarril, la prensa y, como ya se ha señalado, el sistema educativo. En este último tuvo lugar una reorientación de los valores humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la razón moral se volvía el fundamento y norte de dicho sistema. En este punto las misiones pedagógicas jugaron un papel clave aunque contradictorio, ya que el discurso del estado, que priorizaba lo nacional sobre lo extranjero, se puso en tela de duda cuando se trajeron profesores/as europeas y norteamericanas para que dirigieran los Normales y las instituciones experimentales; pero a la vez, estas misiones eran un recurso con el que el estado contaba para dar un fundamento científico a la educación, para volverla "pedagogía" o "ciencia de la educación" (Ossenbach, 1996), hecho que demandaba la razón moderna.

Las misiones pedagógicas más trascendentales fueron las alemanas que visitaron al país en dos ocasiones: 1914 y 1922. "El eje pedagógico fue el sistema herbartiano, que tuvo como núcleo al alumno y puso énfasis en el desarrollo de la atención y en la organización racional de la enseñanza en el aula (presentación, desarrollo, resumen y aplicación)" (Goetschel, 2007: 97). Se buscaba superar el "enciclopedismo" (predominio del texto, memorización) para cultivar la observación y la reflexión científica, y así reorientar la enseñanza hacia lo práctico. A esta metodología racional se la conoció como "escuela activa". Estas "Misiones Alemanas contribuyeron a crear, además, planes de estudio y reglamentos de enseñanza oficial que fueron poniendo las bases del sistema educativo liberal" (Ossenbach, 1996: 46).

Al colocar al alumno o alumna en el centro del proceso de enseñanza, se estableció la necesidad de obtener un conocimiento científico de su desarrollo. Esto ubicó a la educación en el plano de la biopolítica. Se ejercía, de hecho, un disciplinamiento corporal a través de la educación física, la higiene, la anatomía, la fisiología, etc., que, en última instancia, buscaba un "mejoramiento de la raza" en un sentido civilizatorio europeo" (Goetschel, 2007: 122). Fue así que aspectos como la ciencia y la tecnología, que rebasaban el ámbito de la cultura aristocrática, fueron valorados (Íbid.).



La etapa del liberalismo radical avanzó hasta 1912. A partir de ese momento hubo una serie de gobiernos plutocráticos que fue interrumpida en 1925 por la Revolución Juliana, la cual promovía la institucionalización de la cuestión social a través de la constitución de un estado de bienestar.

Este fue un período caracterizado por la inestabilidad y agitación social: irresolución de la cuestión indígena, división regional, fraude electoral, decaimiento de la exportación de cacao, dependencia de Estados Unidos, conflictos limítrofes. El estado de bienestar se desarrolló en un contexto de pobreza fiscal y de relativa debilidad estatal por lo que su carácter fue selectivo (Íbid.). Las mujeres y la niñez fueron el objetivo principal de las políticas públicas que, sin embargo y debido a la crisis por la que atravesaba el país, no tuvieron continuidad.

Respecto a la mujer, hubo un mayor énfasis en la maternidad para una mejor protección de la infancia. La noción de ‘madre’ se desplazó: ya no era una imagen virtuosa, sino que debía conocer la ciencia de la nutrición y la puericultura para un desempeño eficiente (Íbid.). Estos conocimientos fueron implementados en los colegios femeninos de Quito. De igual manera, el difícil panorama del país volcaba la preocupación hacia la familia por lo que la capacitación de las mujeres se volvía indispensable para su posterior inscripción en el proceso de modernización económica y política. Para esto se crearon escuelas nocturnas y escuelas de artes y oficios para mujeres; luego esto pasó a conocerse como “educación popular”. Como el estado se advocó a la tarea de cuidado y protección de las poblaciones, hizo de las familias y las madres sus intermediarias.

En el ámbito de la niñez, la escuela primaria contó con mayor atención en un intento de democratización de la enseñanza a ese nivel. Como consecuencia se destinó más dinero a esta área y se promovió la formación de profesores/as normalistas.

La educación activa tuvo su auge en la década del treinta. Fue implementada en primer lugar en el Normal Manuela Cañizares, el Normal Juan Montalvo y el colegio 24 de Mayo. Resaltó la necesidad de desarrollar la responsabilidad en la infancia a través de la gimnasia, la higiene y la economía. De esta manera se formaban niños y niñas disciplinadas, sanas y fuertes. La educación física estaba ligada a la higiene escolar, que era, además, un reflejo del afán de higienismo que se proyectaba sobre las ciudades; estaba de igual forma ligada al civismo, a la idea de patria y nación y, por lo tanto, al dominio de sí. Todas estas ideas eran reforzadas a través de los textos escolares.

A pesar de los problemas, el país vivió una relativa industrialización gracias al auge bananero (entre la década del cincuenta y sesenta) y a la modernización de la economía, por lo que las fronteras educativas se expandieron<sup>6</sup>, así se adoptó la planificación educativa como parte de la teoría del desarrollo de esa época (Paladines, 1998). Se aplicaron estudios cuantitativos con perspectiva histórica y también se organizaron las instancias y mecanismos requeridos para la planificación educativa: oficinas, departamentos, direcciones, etc. El énfasis en lo cuantitativo llevó a la competencia entre gobiernos. El objetivo era ampliar las fronteras y expandir cuantitativamente el sistema. Así, el desarrollo educativo de estas décadas giró en torno a la permanente reforma de los planes y programas, sin la constatación de cambios sustanciales (Íbid.).

La mejor organización del sistema escolar, el incentivo a las formaciones técnicas<sup>7</sup>, el crecimiento de escuelas rurales y de jardines de infantes en las ciudades, provocaron la consolidación del campo educativo laico y con esto un mayor reconocimiento social de la imagen de maestros y maestras. Esta imagen representaba su papel como sublime y abnegado y lo relacionaba con la construcción de la nación y el progreso (Íbid.). Los congresos pedagógicos y la producción de textos literarios y ensayos colaboraron en esta tarea.

A inicios de los años cuarenta se dio un acelerado proceso de urbanización provocado por la crisis económica que obligaba a las personas del campo a migrar hacia la ciudad. De esta manera, se formó un sector marginal urbano que apoyó al populismo velasquista, entendido como una política de masas, un reformismo social nacionalista (<http://www1.tau.ac.il>).

En 1946 Velasco Ibarra creó una constitución que puso fin a la educación laica como política exclusiva del estado. En el fondo de este discurso existía:

... una oposición al magisterio nacional laico, que había ido adquiriendo en las décadas anteriores un importante protagonismo político. Velasco Ibarra desarrolló todo un discurso en favor de la libertad y la despolitización de la enseñanza, que favoreció la acción de la Iglesia Católica en la educación. Su discurso moralizante y universalista se enfrentó a la idea de la "cultura nacional" que simbolizaba el magisterio laico. No obstante, Velasco Ibarra mantuvo siempre el principio liberal en cuanto a mantener alejada a la religión

---

<sup>6</sup> El sistema educativo se abrió al medio rural, especialmente a las poblaciones indígenas.

<sup>7</sup> Goetschel (2007) afirma que el 53% de las personas que atendían estas instituciones eran mujeres, por lo que se nota su creciente participación en esta actividad.

de la política, defendiendo el Estado laico y el laicismo en la enseñanza oficial... (íbid.)

Ossenbach (Íbid.) señala que facilitar nuevamente la incursión de la influencia religiosa en las escuelas públicas implicaba una consideración de la religión como un instrumento de control. Esto, además, demostró que tras medio siglo de vigencia la educación laica no había logrado lo suficiente: la incorporación a la escuela siempre se produjo en condiciones desiguales (Goetschel, 2007).

Este panorama también fue posible debido a que en 1937 se hizo un acuerdo entre el estado y la iglesia que les devolvió la personería jurídica a las entidades eclesiásticas y se libró de tutoría estatal a las instituciones educativas religiosas (ya podían establecer sus propios programas de enseñanza). Con la autonomía que la iglesia consiguió frente al estado junto con la mala calidad de la educación estatal, la disputa entre educación tradicional y laica se volvió una disputa entre educación privada y pública.

Según Ossenbach (<http://www1.tau.ac.il>), después de la Segunda Guerra Mundial muchas de las decisiones de la política social y económica se trasladaron desde el ámbito nacional al internacional. Se dieron presiones en favor de una política desarrollista y planificadora<sup>8</sup>: un estado intervencionista. En este período convivieron la política velasquista y el nuevo discurso economicista.

A partir de los años cincuenta hasta finales de los noventa, las reformas educativas en el país pueden ser clasificadas en dos grupos: reforma orientada al acceso y reforma para la calidad (Arcos, 2008).

La primera reforma abarca el período de fines de los cincuenta hasta inicios de los noventa. El objetivo era la creación de oportunidades educativas para todos los niveles. Hubo un crecimiento sostenido especialmente en los años sesenta y setenta, pero en los ochenta y noventa se estancó. El analfabetismo disminuyó, la matrícula en el nivel primario aumentó y gracias a las luchas estudiantiles de los sesenta se suprimieron los exámenes de ingreso a las universidades, por lo que el acceso a este nivel de educación también aumentó. La principal motivación de esta política pública fue la urgencia por construir un estado nacional viable ante el conflicto limítrofe con el Perú en 1941 (Íbid.).

---

<sup>8</sup> La planificación era un requisito para la inversión extranjera.

Así, el Ecuador, junto con la mayoría de países latinoamericanos, adoptó medidas internacionales de planificación del desarrollo a través de la firma de acuerdos de cooperación con el gobierno de Estados Unidos y organismos como la Unesco, Cepal, Oea, Onu. Eran estrategias de modernización, industrialización y fortalecimiento de la democracia que fueron impulsadas por la bonanza económica, producto de la exportación bananera y posteriormente por las rentas producidas por la explotación de petróleo.

En tal sentido, la política educativa estatal –que fue una estrategia clave en el proyecto nacional diseñado y ejecutado por actores internos y que sirvió sobre todo para la afirmación del Estado-nación- seguirá apuntalando el antiguo proyecto; mas, su sentido y objetivos serán orientados hacia la creación de condiciones sociales, políticas y económicas que favorezca el desarrollo del capitalismo (Luna y Astorga, 2011: 293).

El gobierno de Galo Plaza (1948-1952), que reanudaba la democracia luego del conflicto con el Perú,

...fue el primero en plantear la relación entre educación y desarrollo. Su propuesta política apunta a la modernización del Estado, de la economía y de la sociedad. Es una modernización centrada en el Estado, en el cual la educación cumple un papel crucial (Arcos, 2008: 34).

Su política educativa se enfocó en tres aspectos: ampliación de la matrícula primaria – especialmente en la zona rural-, impulso a la educación técnica y construcción de establecimientos. La educación rural que Plaza promovió “tenía un carácter marcadamente instrumental: evitar la migración, ‘arraigar a los campesinos en la tierra generosa de nuestras montañas y nuestra serranía’” (Íbid.: 35).

Hasta los años cincuenta, de las 3189 escuelas primarias existentes en el país, 2579 eran rurales (Luna y Astorga, 2011). Sin embargo, estas instituciones eran excluyentes porque sólo ofrecían cuatro años de estudio, mientras que en la zona urbana los y las niñas tenían seis. De esta forma, se truncaba la posibilidad de continuar con estudios secundarios y universitarios.

Desde 1942 el programa de cooperación técnica y económica con Estados Unidos estuvo a cargo de los Servicios Cooperativos Interamericanos de Salud Pública, Agricultura, Educación, Industrias y Artes Manuales. El Servicio de Educación se enfocó en la extensión de la cobertura académica al campo (<http://www1.tau.ac.il>) y fue

así que se fundaron los normales rurales. Organizaron seminarios de capacitación de docentes indígenas para iniciarles en un bilingüismo de transición.

En 1961 Velasco Ibarra firma el acuerdo *Alianza para el Progreso* con Estados Unidos, el cual tenía una duración de diez años. Este acuerdo se elaboró bajo las líneas estratégicas de la Onu y de la Cepal, las cuales buscaban soluciones al "subdesarrollo". Los principales objetivos de esta alianza fueron impulsar el desarrollo (entendido como crecimiento económico), redistribuir la riqueza, ampliar las libertades políticas, industrialización, sustitución de importaciones, ampliación del mercado; todo esto en base a una fuerte participación del estado (Luna y Astorga, 2011). Implícitamente, lo que se buscaba con estas alianzas era frenar el avance del comunismo en América Latina y profundizar la dependencia con el país del norte.

Estos acuerdos y medidas de planificación promovían una concepción de la educación como creadora de riqueza y estabilidad social e incorporaron un nuevo sustrato teórico en este ámbito: "la teoría del *capital humano*, mediante la cual se intentaron acompasar las reformas educativas con los requerimientos del sistema ocupacional, entendiéndose las decisiones en el campo de la educación como inversiones de capital" (<http://www1.tau.ac.il>). Se instauró una nueva visión de la educación más economicista y práctica que impulsó dos reformas: el plan ecuatoriano de educación 1964-1973 que apuntaba a una "mayor eficiencia en el acceso, con especial atención en el sector rural y mejor formación de los estudiantes. Se ponía énfasis en el sentido práctico de la enseñanza" (Luna y Astorga, 2011: 294). La enseñanza primaria rural se amplió a seis años, y se la organizó, tanto la rural como urbana, en tres ciclos de dos años cada uno. Respecto a la secundaria, "se instituyó un ciclo básico y otro diversificado, este último incluyendo opciones de estudio para la formación de obreros cualificados" (<http://www1.tau.ac.il>). En 1965 la USAID concedió un préstamo para la elaboración de un millón de textos escolares para el nivel primario y la construcción de aulas.

Paralelo a esto, existió una intensa y constante movilización de estudiantes universitarios y secundarios durante las décadas del sesenta y setenta. Así, se logró a mediados de los sesenta eliminar los exámenes de ingreso a la secundaria. Y a fines de esa misma década se eliminaron también los exámenes de ingreso a la universidad (Luna y Astorga, 2011).

La segunda reforma fue el plan quinquenal de educación 1973-1977, propuesto por el gobierno de las Fuerzas Armadas. Este plan buscaba generar

...una formación no solo para el desarrollo, sino para la transformación de la realidad y la justicia social, para fortalecer el espíritu nacionalista de los ecuatorianos, y para impulsar la democracia a través de la mayor participación ciudadana de la población en las decisiones (Luna y Astorga, 2011: 294).

Para Goetschel (2007: 145): "La 'democratización de la enseñanza', solo se daría y no en forma completa, a partir de los años sesenta del siglo XX con la reforma agraria, una mayor industrialización y modernización de la sociedad". Debido al incumplimiento parcial de los planes de desarrollo, no se realizó en forma completa. Las escuelas creaban recursos humanos que la economía era incapaz de absorber.

La alfabetización también llamó la atención de los planes de desarrollo, aunque ésta ya era una prioridad del estado desde 1944, pero básicamente en la zona urbana. Para 1960, el 45% de la población mayor a los quince años era analfabeta (Íbid.); y no fue, sino hasta la constitución de 1979 que se estableció por primera vez el derecho al sufragio facultativo y a la ciudadanía a las personas analfabetas. Fue una respuesta a la preocupación por disminuir tal condición, pero esto también puede ser interpretado como una estrategia para captar votos. Respecto a esto, Ossenbach (<http://www1.tau.ac.il>) señala que:

... el desarrollo de la alfabetización en el país se ha caracterizado por la integración a los centros de trabajo industrial y agropecuario, así como por su inclusión en programas de desarrollo comunitario que abarcan a la vez programas de salud, infraestructura y otras áreas de desarrollo.

El período velasquista avanzó hasta 1972 cuando, al mismo tiempo que se descubrieron yacimientos de petróleo en el territorio ecuatoriano, una dictadura militar tomó el poder. Se expidieron medidas nacionalistas para controlar los ingresos de la explotación del petróleo y hubo más gasto público, crecimiento de la burocracia y un aumento de las clases medias urbanas, las cuales fueron empleadas principalmente por el estado. Las divisas que el país recibió por la venta del petróleo se vieron reflejadas en el mayor número de escuelas y colegios, más docentes ingresaron al magisterio, aumento de la matrícula en primaria y secundaria e incremento sustantivo del presupuesto del estado destinado a la educación (Luna y Astorga, 2011).

Cabe recalcar un hecho importante acaecido en la década de los 70: la eliminación de los normales, fundados a inicios de siglo por el liberalismo. Se crearon institutos superiores para reemplazarlos, pero se asegura (Íbid.) que no han alcanzado el éxito de

sus predecesores respecto a una formación de calidad de los y las nuevas docentes del país.

En 1977 se promulga la Ley de Educación y Cultura que "amplió la obligatoriedad y gratuidad de la educación hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria, formando la denominada enseñanza básica, con 9 años de estudio" (Íbid.).

Estas reformas orientadas al acceso

...favorecieron sobre todo a las clases medias y a una expansión del empleo para actividades terciarias financiadas por recursos estatales. Con esto, las condiciones de inequidad y de escaso desarrollo del país se mantuvieron incólumes. Ciertamente, el modelo que arrancó en los cincuenta fracasó. No hubo desarrollo alternativo, por lo que pasó a la historia con el calificativo de "desarrollismo" (Luna y Astorga, 2011: 297).

En 1978 se da la transición a la democracia con la presidencia de Jaime Roldós Aguilera, clausurando la era desarrollista e inaugurando la época de la "noche neoliberal", la cual apuntaba a una reforma del rol del estado, privatización de las empresas públicas, desregulación de mercados y apertura comercial. Ninguno de estos modelos logró implementarse adecuadamente en nuestro país. El plan nacional del gobierno de Roldós, previsto para el período 1979-1984, concebía a la educación como un derecho fundamental de las personas,

... destacaba la importancia que tenía la educación como mecanismo de apoyo al desarrollo del país, pero igualmente insistió en su posible contribución al robustecimiento del quehacer democrático, tanto más que en el Ecuador, en forma inveterada, la educación no sólo había sido un bien reducido a pocas manos sino que además, por su rigidez y verticalismo, era caldo de cultivo de costumbres y valores opuestos al accionar democrático (Paladines, 1998: 202).

En las décadas del ochenta y noventa, el país vuelve a caer en una etapa de crisis: disminución del PIB, pago exorbitante de la deuda externa, cuestionamiento del rol del estado, caída de precios de productos de exportación, inflación, acumulación de riqueza en pocas manos, disminución de la cobertura y calidad de los servicios básicos. Por todos estos gravámenes, estos años son considerados como "décadas perdidas".

La respuesta a esta situación fue el desplazamiento de la preocupación del "capital humano" hacia la "calidad" de la enseñanza. Así inicia el segundo período de reformas

educativas que Arcos (2008) señala y que avanza hasta fines de siglo. Ossenbach (<http://www1.tau.ac.il>) distingue dos razones para este desplazamiento:

... por una parte, una reacción a alarmantes cifras como las de deserción y repetición dentro del sistema escolar, sobre todo en el nivel primario. Por otra parte, es una forma de respuesta al reto de la globalización y la competitividad internacional, además de a otras cuestiones relativas a los valores de la convivencia y de la gobernabilidad.

Calidad con equidad y descentralización fueron los enfoques de las políticas diseñadas y ejecutadas principalmente por el BID y el BM. Consecuentemente, la intervención del estado disminuyó y esto se reflejó en la reducción de la cobertura académica y del financiamiento, así como el estancamiento de matrículas a nivel primario.

En los ochenta se destaca un esfuerzo alfabetizador, atención a maestros/as, a la primaria rural y a la educación intercultural, así como la creación de partidas para ampliar la cobertura del sistema educativo (Luna y Astorga, 2011).

A inicios de 1990 la Onu convocó a la conferencia mundial *Educación para todos* en la que se enfatizó el "atraso" de los países "subdesarrollados". Frente a los retos que esta situación planteaba para el siglo XXI, se señaló la necesidad de elaborar una reforma que redefiniera y reconceptualizara los propósitos de la Educación Básica (<http://dspace.ups.edu.ec>). Fue así que seis años después se decretó en el Ecuador la Reforma Curricular Consensuada de la Educación Básica, la cual, en palabras de Paladines (1998:193) marcó una:

... ruptura con la formulación tradicional, centrada en la transmisión de contenidos o información (...) Para ella lo importante era desarrollar las habilidades, destrezas y actitudes que el niño debía construir a lo largo de su proceso de formación. No se trataba tanto de desarrollar áreas de conocimiento o asignaturas, cuanto de cultivar el desarrollo de las capacidades y competencias básicas del estudiante, a fin de que pueda reconocer su entorno, desempeñarse con seguridad y confianza en sí mismo, en situaciones sociales y de aprendizaje; expresarse y comunicar sus ideas; integrarse y cooperar en actividades grupales y utilizar sus experiencias, nociones y destrezas al resolver problemas y situaciones cotidianas.

El rasgo característico de esta reforma fue que por primera vez se insertó la interculturalidad como eje transversal y la universalidad de la educación como



condición para superar la pobreza. Se amplió el período de escolaridad obligatoria a diez años y se incorporaron mecanismos de consulta y de medición de logros académicos (Aprendo, Siise). La nomenclatura de la estructura del currículo educativo cambió: de 0 a 5 años se denominó Educación Inicial (anteriormente Educación Infantil); de 6 a 14-15 años, Educación Básica (antes Primaria); de 16-18, Bachillerato (antes Secundaria). A pesar de haber constituido un logro importante, esta reforma, como muchas otras de esos años, quedó en el papel (Luna, 2014), ya que se constató “la escasa llegada a las aulas, la ausencia de acompañamiento, la frágil visión de sistema” (Luna y Astorga, 2011: 300).

En 1996 el país experimenta una severa crisis económica que se alargará hasta inicios del 2000 cuando el Ecuador se dolariza. Los proyectos del BM y el BID, por lo tanto, no tuvieron continuidad, alcanzaron únicamente la inversión en infraestructura y fueron absorbidos por la inestabilidad política. Debido a que se redujeron los recursos para invertir en política social, la educación también sufrió un proceso de precarización que se reflejó en el limitado nivel de cobertura de los textos escolares, falta de servicios básicos (agua, luz, alcantarillado) en los establecimientos educativos, desmotivación de los/as docentes por los bajos salarios, falta de capacitación, pluriempleo y falta de políticas de estímulo y evaluación. Esto último provocó una serie de paros, los cuales eran ya una costumbre en la vida nacional:

Desde el retorno a la democracia en 1979 hubo casi un paro por año. Fueron rituales políticos liderados por el gremio docente UNE (Unión Nacional de Educadores), que la mayoría de veces tuvieron resultados satisfactorios para los afiliados, lo que redundó en el fortalecimiento del sindicato, que hasta los 2000 era el más grande del país. Los paros arrancaron de las autoridades limitadas garantías para los maestros, pero no incidieron en transformaciones sustanciales del sistema ni en la anulación de las causas estructurales de la desatención al sector educativo. Más bien, el mayor rédito de las manifestaciones docentes fue capitalizado (por) el partido político que dirige el sindicato (Luna, 2014: 12).

Frente a estos problemas estatales, la clase media se volcó a la educación privada en búsqueda de la tan aclamada “calidad” (Luna y Astorga, 2011). Según Luna (2014), la principal razón del estancamiento de la educación en este período fue que en el discurso se discutía la importancia de la educación, pero no existía la voluntad de diseñar e implementar políticas públicas.

Siguiendo la misma línea de la reforma de 1996, la constitución expedida en 1998 incorporó por primera vez la coeducación y la equidad de género como principios básicos de la educación en todos los niveles. A partir de esa fecha las instituciones educativas públicas se han vuelto paulatinamente coeducativas, y en el año 2012 esta disposición fue extendida a las instituciones privadas de todo el país.

El malestar provocado por la crisis de fin de siglo y la gran movilización ciudadana se canaliza a través de un movimiento político: Alianza PAIS, el cual llega al poder en el 2007, con Rafael Correa a la cabeza. En este gobierno, la educación es revalorizada “como clave del desarrollo y la vocación social” (Luna y Astorga, 2011: 303). Ante la inequidad y baja calidad del sistema educativo nacional que el país venía arrastrando desde la década de los noventa, en el 2006 se aprobó bajo consulta popular el Plan Decenal 2006-2015. Las políticas que este plan propone son las siguientes: universalización de la educación inicial y básica de primero a décimo de educación básica, erradicación del analfabetismo, aumento de la matrícula en el bachillerato en un 75%, fortalecimiento de la educación alternativa, mejoramiento de la infraestructura, mejor calidad y equidad educativa, implementación del sistema nacional de evaluación, revalorización de la profesión docente, incremento del presupuesto para la educación.

La Constitución de la República aprobada en el 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) expedida en el 2011 siguen la misma línea del Plan Decenal y tienen como ejes clave la reconceptualización de la educación como un derecho de las personas y las comunidades, cambio profundo de estructura y funcionamiento del sistema educativo nacional, y reconstrucción de los paradigmas de calidad y equidad para un mejor aprendizaje (Marco Legal Educativo, 2012).

Como se ha podido apreciar en esta breve reseña, la escuela no solamente ofrece una cultura académica, sino también un espacio de sociabilidad que tiene como objetivo primordial construir una nación. Con esto, en el siguiente capítulo analizaremos a profundidad los mecanismos a través de los cuales los y las estudiantes son insertados en una cultura específica, enfatizando aquellos procesos que incorporan las identidades de género en los cuerpos del estudiantado.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. TRANSMISIÓN CULTURAL**

#### **2.1.1. Antecedentes de la antropología de la educación**

Es posible situar los inicios del tema de esta investigación en la década de 1930, época en que la antropología, motivada por el particularismo histórico boasiano, se alejó de la descripción sistemática de las actividades humanas y se volcó al análisis de las actitudes mentales de los individuos (Harris, 1996). A esta escuela se la denominó *Cultura y Personalidad*. Una de sus exponentes más renombradas es la antropóloga Margaret Mead, quien buscaba comprender el desarrollo del carácter en función de la cultura, a través del análisis de sociedades consideradas "primitivas". En última instancia, sus investigaciones buscaban comparar estas sociedades con la estadounidense, ya que así la concepción de una norma "verdadera" y "universal" se venía abajo.

Mead es también considerada pionera en el estudio antropológico del género ligado a procesos de transmisión cultural, el cual puede constatarse en sus libros: *Adolescencia y cultura en Samoa* [1928] (1973), donde describe la libertad sexual de las adolescentes samoanas previa al matrimonio, y argumenta que en Estados Unidos existe una especialización del sentimiento –básicamente del sexual- a través de la educación, lo cual provocaría vidas inadaptadas y frustradas; *Sexo y temperamento*, donde asegura que "las diferencias tipificadas de la personalidad, que se dan entre los sexos (...) consisten en creaciones culturales, educándose a los hombres y mujeres de cada generación para adaptarse a ellas" (1972a: 236); y *Educación y cultura* (1972b), texto en el que menciona que la educación formal, profesionalizada, es un fenómeno moderno que se enfoca más en la transmisión cultural cuantitativa que cualitativa.

Consideramos que el interés de Mead en la construcción cultural de la personalidad es válido; no así su metodología. Dos críticas puntuales se le pueden hacer a su trabajo: 1) la descripción de sentimientos y emociones de los individuos en términos psicológicos no cuenta con técnicas de verificación, ya que los juicios del tipo 'sumiso', 'paciente', 'humilde', etc., son polivalentes, además que es arriesgado explicar en términos occidentales los tipos de personalidad de otras sociedades; y 2) justamente por la variabilidad de las concepciones sobre lo que un rasgo de la personalidad comprende, se evidencia que la influencia cultural nunca llega a producir uniformidad (Harris, 1996).

Actualmente, se entiende que las características psicológicas son tan sólo uno de los múltiples ámbitos que abarca la construcción cultural de los individuos. En este sentido, la subjetividad de cada persona estaría configurada desde dentro y desde fuera. Justamente, esta dinámica es la que pasamos a describir a continuación.

### **2.1.2. Socialización**

Las identidades sociales plausibles se definen a través de la ubicación de los sujetos en el escenario cultural. Así, el valor que cada identidad tiene se construye a través de relaciones diferenciales establecidas entre las personas; relaciones que son concebidas en términos de desigualdad, diversidad y vinculación (Díaz de Rada, 2007). Como consecuencia, lo que una persona considera *ser* no está dado a priori (por alguna condición biológica), sino que es el producto de un trabajo incesante por inscribirla en un universo cultural en particular (Berger y Luckmann, 1972). Esta inscripción es también conocida como *socialización*, y ha sido definida como el paso de ser biológico a ser social en una cultura determinada (Lahire, 2007).

En el momento del nacimiento, el ser humano no se ha terminado de desarrollar, por lo que completa dicho proceso en interacción con el ambiente que le rodea –el cual es a la vez natural y cultural- (Berger y Luckmann, 1972). De esto se desprenden dos cuestiones: la condición social de la existencia humana y la presencia de un orden cultural previo al desarrollo individual. Antropológicamente, el ser humano se caracteriza por su necesidad de externalización, es decir, una capacidad de *apertura al mundo* (Íbid.) que lo invita a interactuar con otras personas y a intervenir en la naturaleza para construir su hogar; de este modo, va inscribiendo su historia en todo lo que le rodea, asegurando así un sentido para su existencia. Cada vez que una nueva generación nace, se enfrenta a un bagaje cultural que le han heredado sus antepasados y del cual es preciso imbuirse para auto-producirse como miembro del grupo, y también para asegurar la continuidad del mismo. La predisposición de externalización es aprovechada y transformada por el orden social pre-existente, realizando así una clausura al mundo: a partir de su inscripción el individuo adoptará un particular punto de vista –una posibilidad entre muchas- (Íbid.).

La socialización de las nuevas generaciones puede llevarse a cabo únicamente si se transmiten las formaciones sociales como realidades *objetivas* (Íbid.), esto es, que los individuos las experimenten *como si* estuvieran por encima y más allá de ellos/as. Con esto, se impone una visión del mundo que, disfrazando la contingencia que afecta al

funcionamiento de toda sociedad, se muestra como la única y la más factible de realizarse<sup>9</sup>. Al mismo tiempo, el proceso de transmisión de una realidad cultural refuerza su objetividad porque la nueva generación la percibe como ‘natural’, mientras que los padres y madres fortalecen el sentido que tiene para ellos/as (Íbid.).

Se han identificado dos tipos de socialización (Lahire, 2007; Berger y Luckmann, 1972):

- Primaria: abarca el período de la niñez y su objetivo es convertir al individuo en miembro de la sociedad. La institución a cargo de este proceso es la familia (nuclear y/o ampliada); por lo tanto, la identificación que el niño o niña realiza tiene una carga emocional que fortalece el proceso de asimilación de una realidad:

... El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como *el* mundo, el único que existe y que se puede concebir (...) De esta manera, la socialización primaria logra lo que (retrospectivamente, por supuesto) puede considerarse como el más importante truco para inspirar confianza que la sociedad le juega al individuo con el fin de dar apariencias de necesidad a lo que, de hecho, es un hato de contingencias y así volver significativo el accidente de su nacimiento (Berger y Luckmann, 1972: 171).

La socialización primaria termina cuando el “yo” se ha formado y el individuo es efectivamente un miembro de la sociedad<sup>10</sup>.

- Secundaria: comprende todos los procesos que dirigen al individuo a nuevos sectores de la sociedad y su objetivo es la adquisición de roles. La escuela, el trabajo, el círculo de amigos/as y los medios de comunicación son los principales responsables de este proceso. Una vez finalizado el período de la niñez, la socialización secundaria estará activa a lo largo de toda la vida del individuo; sin embargo, la etapa de la adolescencia es identificada como la de mayor importancia para la transmisión cultural secundaria (Spindler, 1993).

Es necesario señalar que este proceso nunca es completo ni homogéneo, es decir, la subjetividad de cada persona y la objetividad de la sociedad en conjunto no se

---

<sup>9</sup> Será la más fácil de realizarse porque todo el aparato institucional está diseñado para sostener aquella visión del mundo.

<sup>10</sup> La edad a la que culmina esta primera socialización difiere de cultura en cultura. Para algunos ejemplos ver Spindler, George (1993) “La transmisión de la cultura”.

corresponden totalmente. Esto se debe a la misma condición humana –impredecible, pero definitivamente social- que, en ciertos casos, no encuentra un lugar en el mundo institucional ya establecido y busca las formas de ser reconocida. Debido a que entendemos el funcionamiento cultural como una dinámica social, consideramos que la capacidad de disentimiento es una oportunidad política para reelaborar pautas culturales injustas, violentas.

Para finalizar este apartado, resumimos la dinámica aquí expuesta en los tres momentos dialécticos de la realidad social que Berger y Luckmann (1972) identifican:

1. Externalización: la sociedad como un producto humano
2. Objetivación: sociedad como una realidad objetiva
3. Internalización: ser humano como producto social

Estos tres momentos se influyen entre sí y su trabajo conjunto asegura la cohesión de la comunidad.

### **2.1.3. Imaginario**

Si entendemos que la socialización es un proceso de clausura de sentido, surge entonces la pregunta de qué es lo que existía antes de dicha clausura, o dicho de otro modo, en qué escenario se dio este proceso. Para Castoriadis (1997; 2013), existe un “campo de creación social histórica” (Castoriadis, 1997: 2) en el que cada sociedad se hace a sí misma. Dentro de este campo existe un universo de significaciones imaginarias sociales, el cual se ha denominado *magma*: “Un magma es aquello de lo cual se puede extraer (o, en el cual se puede construir) organizaciones conjuntistas en cantidad indefinida, pero que jamás puede ser reconstituido (idealmente) por composición conjuntista (finita ni infinita) de esas organizaciones” (Castoriadis, 2013: 534). Este flujo incesante y discontinuo de significaciones es la fuente de creación de las sociedades, proceso que es conocido bajo la noción de *imaginario radical*: “capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos” (Erreguerena, 2012: 43).

Frente a esta fuente de creación, los seres humanos ponen en acción su capacidad imaginativa para unir las discontinuidades y darle un orden a aquel flujo indeterminado, con el fin de constituir un conjunto, una experiencia social particular coherente. Esta actividad colectiva, a un mismo tiempo instituyente y significante, se denomina *imaginario social instituyente* (Castoriadis, 2013) y se define así: “figuras/formas/imágenes de aquello que los sujetos llamamos ‘realidad’, sentido común

o racionalidad en una sociedad (...) es una capacidad *imaginante*, un orden de sentido, una producción de significaciones colectivas que al ser producida se va transformando” (Franco, 1999 citado en Erreguerena, 2012: 40). Cuando las significaciones fluctuantes del magma son seleccionadas y cristalizadas, se realiza una clausura relativa del mundo que, en la psique de los sujetos, es vista como la única posibilidad.

La sociedad, así, se crea a sí misma a través del imaginario social, el cual encarna las representaciones sociales en instituciones, tradiciones, leyes, creencias, usos, comportamientos que van configurando un conjunto que da una identidad a los individuos que contiene. La lógica racional moderna ha insistido en que la identidad es coherente, cerrada e inmutable; sin embargo, así como el significante nunca se relaciona con el significado de una única y rígida forma, la identidad de un individuo o de una sociedad no responde a dicha lógica, ya que la imaginación es, ante todo, indeterminación dentro de una determinación relativa que está sujeta a cambios.

La lógica de conjuntos es aplicada al estrato natural, que funciona como un apoyo del imaginario social. Esta ‘realidad natural’ es indeterminada, es decir, maleable, pero a la vez opone resistencias. Lo que es maleable y lo que se resiste depende de cada sociedad porque, este estrato, si bien fue el apoyo del proceso imaginario, sufre necesariamente modificaciones en dicho proceso:

La organización de este mundo se apoya en ciertos aspectos del primer estrato natural, allí encuentra puntos de apoyo, incitaciones, inducciones. Pero no es sólo constante repetición o reproducción; también puede describírsele como una ‘toma’ parcial selectiva. Lo que se ‘toma’ sólo se toma en función y a partir de la organización del mundo que la sociedad ha planteado; sólo lo es en tanto *formado y transformado* en y por la institución social; y, por último, y sobre todo, esta formación-transformación es *efectiva*, figurada o presentificada en y por modificaciones del ‘mundo sensible’: de tal suerte que, finalmente, *aquello sobre lo cual* se da el apoyo resulta *alterado* por la sociedad por el hecho mismo del apoyo, lo cual no tiene ningún equivalente en el mundo psíquico. Pues la institución del mundo de las significaciones como mundo histórico-social es *ipso facto* ‘inscripción’ y ‘encarnación’ en el ‘mundo sensible’ a partir del cual éste es históricamente transformado en su ser-así (Castoriadis, 2013: 550).

De esta forma, es posible rechazar la explicación funcionalista de las sociedades. La psique está desfuncionalizada porque no está regida por condiciones biológicas (Erreguerena, 2002). “Ninguna necesidad definida es la necesidad de la humanidad”

(Castoriadis, 2013: 218) porque la creación de una sociedad es libre e inmotivada, es decir, es una creación *ex nihilo* (desde la razón y no con ella). Consecuentemente, no existe una serie de necesidades previas, inherentes, a las cuales la sociedad se encargaría de satisfacer, sino que en el proceso mismo de constitución social se van creando las necesidades y los métodos para su resolución. No obstante, se puede decir que el imaginario sí responde a una especie de funcionalidad, "en tanto es 'condición de existencia' de la sociedad. Pero es condición de existencia de la sociedad como *sociedad humana*, y esta existencia como tal no responde a funcionalidad alguna, no es fin de nada y no tiene fin" (Íbid.: 261).

A partir del imaginario radical se producen las instituciones y las significaciones imaginarias sociales, las cuales dan a la sociedad un sello de totalidad: "La sociedad es en tanto plantea la exigencia de la significación como universal y total, y en tanto postula su mundo de significaciones como aquello que permite satisfacer esta exigencia" (Íbid.: 557).

Las significaciones imaginarias sociales dan respuestas a preguntas existenciales que ellas mismas han planteado para que pueda existir una cultura. Dan lugar a representaciones, afectos y deseos típicos de una sociedad (Erreguerena, 2002) al encarnarse e inscribirse en objetos e individuos que son funcionales a su grupo social. Así, al producir la subjetividad, se le da un sentido a la vida y muerte de las personas, a la vez que se asegura la continuidad de la cultura. Para Castoriadis (2013: 566-567), las significaciones:

Son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar (decir social), que pueden representar, actuar y pensar de manera compatible, coherente, convergente incluso cuando sea conflictual (el conflicto más violento que pueda desgarrar una sociedad presupone aun una cantidad indefinida de cosas 'comunes' o 'participables'). Esto lleva consigo, y por cierto que también requiere, que una parte de las significaciones imaginarias sociales encuentren un 'equivalente' efectivo en los individuos (en su representación, consciente o no, en su comportamiento, etc.), y que las otras se 'traduzcan' de una cierta manera directa o indirecta, próxima o lejana. (...) Ningún individuo tiene necesidad, para ser individuo social, de 'representarse' la totalidad de la institución de la sociedad y las significaciones de que ésta es portadora, ni podría hacerlo.



Por otro lado, la "institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario" (Castoriadis, 2013: 211). Una funcionalidad que, como ya explicamos, no responde a una condición biológica, sino justamente al trabajo del imaginario social. La institución instituye un mundo de significaciones imaginarias sociales, y es en referencia a este mundo que los objetos e individuos pueden existir y ser aprehendidos, a la vez que ese universo no puede existir sin dichos objetos e individuos (Íbid.). En el siguiente apartado se describirá mejor el concepto de institución.

Finalmente, para completar la definición del imaginario social instituyente, es preciso mencionar que, debido a su origen ex nihilo, la sociedad y su proceso de autoconstitución responde a restricciones externas e intrínsecas. Por un lado, las restricciones externas se refieren a la dimensión del estrato natural –ya discutida- y a restricciones históricas porque "existen siempre, aunque sea fragmentarios, un pasado y una tradición" (Castoriadis, 1997: 7) que inciden en las modalidades y contenidos del proceso de institución de la sociedad.

Las restricciones intrínsecas, por otro lado, se refieren a que las instituciones y las significaciones imaginarias sociales deben ser coherentes y completas. La sociedad debe convertirse en una unidad en la que exista complementariedad entre los tipos de individuos, objetos y actos. Esto, sin embargo, "no excluye de ningún modo las divisiones, las oposiciones y las luchas internas" (Íbid.: 8).

#### **2.1.4. Institución**

Como explicamos en el apartado anterior, la institución cumple con el objetivo de hacer efectivas ciertas significaciones imaginarias sociales; pero, más específicamente, una institución se define por su función de instituir y socializar, es decir, por "realizar un trabajo sobre el otro" (Dubet, 2007: 41). Este trabajo consiste en ubicar a los sujetos en tipificaciones (roles) que establecen una reciprocidad entre acciones habitualizadas y actores sociales (Berger y Luckmann, 1972). En este punto es preciso hacer una aclaración:

... huelga decir que "encontrar su sitio" no es nunca una necesidad personal o una exigencia histórica imperiosa –y misteriosa– que estaría en el origen de los comportamientos sino, efectivamente, el producto de una situación de inserción en un mundo social diferenciado –en función del sexo, la generación, la clase

social, el tipo de interés cultural desarrollado por cada grupo o institución, etc.– y fundado sobre unas luchas, tácitas o explícitas, unas competencias simbólicas entre los diferentes grupos, subgrupos, instituciones, comunidades, luchas que tienen como objeto el monopolio de la definición legítima de los gustos y de las prácticas legítimas (Lahire, 2004) (Lahire, 2007: 32).

El lenguaje, que es la estructura objetiva más elaborada de las sociedades humanas, y además el mecanismo más importante para la socialización (Berger y Luckmann, 1972), sirve a cada uno de estos grupos como medio para configurar su identidad porque tiene la capacidad de constituir campos semánticos que acumulan experiencias selectivamente. De esta manera, se va formando un acopio social de conocimientos que se transmite de generación en generación. Cada uno de estos campos semánticos se vuelve un espacio de poder/saber, según la importancia que la sociedad les dé, y son ocupados por roles coherentes con el conocimiento acumulado. Por lo tanto, estos campos estructuran el orden social: al asignarle un rol, cada persona debe aprender los modos de hacer, sentir y pensar adecuadamente, aprehendiendo su situación social y sus límites.

Como ya se mencionó más arriba, los roles representan la correspondencia entre un actor social y sus acciones habitualizadas. En otras palabras, encarnan la institución en los sujetos y, de esta manera, funcionan como mediadores: “Decir, pues, que los ‘roles’ representan instituciones es decir que posibilitan que ellas existan, una y otra vez, como presencia real en la experiencia de individuos concretos” (Íbid.: 99). Definitivamente, este es un proceso de coacción disimulado por un movimiento de la conciencia: los mecanismos de control se sustituyen por otros de autocontrol. Así, la flexibilidad y el azar de las acciones humanas se desplazan y van dejando el espacio a la institución y habituación<sup>11</sup> (Íbid.).

Al ser el rol asumido, la acción de la institución se legitima; pero, antes de esto, la institución ya ha experimentado un proceso de legitimación a través de la transmisión cultural de conocimiento. Este proceso ha consistido en un trabajo de explicación y justificación de sus postulados que hace referencia a un universo simbólico<sup>12</sup>, el cual

---

<sup>11</sup> “La habituación comporta la gran ventaja psicológica de restringir las opciones” (Berger y Luckmann, 1972: 74-75).

<sup>12</sup> Lo simbólico, según Berger y Luckmann (1972), es aquello que es percibido como más allá de la experiencia cotidiana.

genera nuevos significados para integrar realidades marginales, y significados discrepantes (Íbid.).

Según Dubet (2007), la capacidad para ligar a los individuos a un orden simbólico es lo que define a una institución. Sin embargo, hay que tener presente, una vez más, que la realidad objetiva que representa la institución y la realidad subjetiva de los individuos que contiene, nunca se corresponderán totalmente, por lo que sería más preciso definirla en términos de una búsqueda constante del equilibrio entre ambas realidades, un equilibrio que se recrearía en cada acción (Berger y Luckmann, 1972), no sin encontrar resistencias.

### **2.1.5. Juventud**

La asimilación de la realidad subjetiva de los individuos a la realidad objetiva de la institución atraviesa un punto crucial en el momento en que la persona experimenta una ruptura en su vida cotidiana. Es más, según Spindler (1993), las discontinuidades<sup>13</sup> en las dinámicas sociales son en sí mismas técnicas de transmisión cultural y de definición de identidades –por lo tanto, de configuración de sujetos–, que están más activas durante los períodos de la niñez y adolescencia. Así, en nuestro caso, un niño o niña que pasa del ámbito familiar al escolar, experimenta una serie de rupturas: las relaciones afectivas e incondicionales con sus familiares son reemplazadas por otras de compañerismo, amistad, antipatía o indiferencia con sus pares; y por otras de sujeción al reglamento del plantel escolar y a la autoridad de los/as docentes. De igual manera, se enfrenta a una nueva dinámica de organización del tiempo, rutinas, tareas, disposiciones corporales y valores.

En el momento en que el niño/a pasa de la escuela primaria a la secundaria, vuelve a experimentar discontinuidades en su vida porque entra a formar parte del grupo social *juvenil*. La noción de culturas juveniles se refiere a la construcción de “estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional” (Feixá, 1999: 84). En nuestra sociedad, este grupo etéreo adquiere visibilidad social a inicios del siglo XX gracias a la extensión de la oferta educativa (Cordero, 2003).

---

<sup>13</sup> “La discontinuidad sucede en cualquier punto del ciclo vital en el que se produzca una transición abrupta entre un modo de ser y de comportarse y otro, como ocurre, por ejemplo, en el destete y en la adolescencia” (Spindler, 1993: 239).

Las culturas juveniles están estructuradas, en primer lugar, por la generación. Esta "noción remite a la identidad de un grupo de edad socializado en un mismo período histórico" (Feixá, 1999: 88). Las fronteras generacionales, que están condicionadas por factores estructurales e históricos, desarrollan en los sujetos un sentimiento de contemporaneidad que es expresado a través de recuerdos en común.

Además de la generación, existen otros dos grandes elementos a través de los cuales las culturas juveniles se articulan. Por un lado, está la cultura hegemónica que representa la distribución de poder en la sociedad (Íbid.). Los y las jóvenes pueden establecer una relación de integración o de conflicto ante la cultura dominante. Según Feixá, lo que caracteriza esencialmente a la juventud es la "no integración –o integración parcial- en las estructuras productivas y reproductivas" (Íbid: 85) de la sociedad. En otras palabras, la juventud se caracteriza por ser un período de moratoria social, es decir, un espacio legítimo para prepararse para la vida adulta: no se le exige a un/a adolescente que conforme una familia o que obtenga un trabajo; más bien, lo que la sociedad intenta es desmotivar aquellas acciones para que puedan mantenerse estudiando, al menos, hasta haber cumplido la mayoría de edad<sup>14</sup>. De esta manera, este período se vuelve una condición transitoria, y a la vez, una especie de laboratorio social para asegurar la madurez y el orden, y para que estos sujetos puedan ser posteriormente insertados en el aparato productivo. Así es como se justifica la tutela de instituciones adultas –que funcionan como mediadoras entre las culturas juveniles y la cultura dominante- a la que están sometidos los y las jóvenes. Un cuerpo dócil es un cuerpo obediente (Foucault, 1976).

El segundo elemento articulador de las culturas juveniles son las culturas parentales, definidas por etnia o clase. Bajo la influencia de este factor es que se desarrolla la socialización primaria, anteriormente descrita. Con los elementos culturales básicos que son asumidos en esta etapa, los y las jóvenes elaboran estilos de vida propios que tienden hacia la novedad, a la innovación, y es precisamente por esto que se producen choques intergeneracionales.

Otro factor que es indispensable señalar, y que es pertinente para el tema de esta investigación, es la relación de la juventud con el género. Históricamente, la juventud ha sido definida en términos masculinos, ya que se la ha comprendido "como un proceso de

---

<sup>14</sup> Es por esto que la administración de la sexualidad de los y las adolescentes se vuelve tan importante en las instituciones educativas.

emancipación de la familia de origen y de articulación de una identidad propia, expresada normalmente en el mundo público o laboral” (Feixá, 1999: 90). Frente a esto, para las mujeres la juventud ha significado el paso de un ambiente doméstico a otro, manteniéndose siempre en la esfera privada (Íbid.).

La experiencia de la juventud no es unánime, y es justamente por esto que se habla de culturas juveniles y no de *una* cultura juvenil. Los y las jóvenes están sometidas a constricciones múltiples y contradictorias: familiar, escolar, del grupo de pares, medios de comunicación, etc.: “Sea cual sea su origen social, los públicos más jóvenes viven en un régimen cultural caracterizado por constricciones múltiples, más o menos interiorizadas bajo la forma de costumbres y de gustos personales” (Lahire, 2007: 32). Las identidades juveniles articulan el cuerpo de cada individuo -como un campo de experiencia- y los territorios culturales (tribus urbanas), que son espacios apropiados a través de la atribución de significados (Cordero, 2003).

A esta multiplicidad se enfrentan los sistemas educativos, imponiendo una cultura escolar que enmascara las diferencias con un uniforme y hace de los logros académicos una responsabilidad individual. Así, el sujeto adolescente-estudiante expresa un poder institucional incorporado en su cuerpo, porque entre la subjetividad y las relaciones que cada quien establece con otras personas y consigo misma, hay un juego de poder que busca la producción de una verdad, la misma que es interiorizada como ‘lo real’; de otro modo, la existencia se volvería insoportable y no se encontraría un lugar en el mundo. Sin embargo, en este juego, los y las adolescentes no sólo ceden ante el poder institucional, sino que también resisten. Y la estética es un recurso poderoso. Su imagen se construye como un signo de identidad juvenil, en la que se inscriben valores específicos como reacción a la concepción de los y las adultas como representantes del status quo (Cordero, 2003).

#### **2.1.6. Socialización como subjetivación**

La dinámica institucional que se viene describiendo toma un tinte particular al ser puesta en funcionamiento por sociedades con Estados modernos<sup>15</sup>. Aquí coincidimos con Foucault (1988) respecto a la estructura de poder característica de dichos Estados: sofisticada, individualizadora y totalizadora, que transforma a los individuos en sujetos.

---

<sup>15</sup> La modernidad es una condición de existencia en la que la concepción de la naturaleza se desacraliza y adviene una concepción racionalista del mundo que estructura una realidad civilizatoria fundamentada en los principios de libertad y progreso. Ver Adorno y Horkheimer (1997) *Dialéctica del iluminismo*.

Foucault (1976; 1988; 2009) describe a este poder como *disciplinario*, positivo, enfocado en normalizar antes que en reprimir. Tiene, entonces, la capacidad de distribuir socialmente a las personas y, al realizar esta acción, se inscribe en los cuerpos con el fin de legitimar unos determinados saberes. La dinámica del poder disciplinario hace que cada quien asuma una identidad y se vuelva su propio/a guardiana:

... El hombre de que se nos habla y que se nos invita a liberar es ya en sí el efecto de un sometimiento mucho más profundo que él mismo. Un "alma" lo habita y lo conduce a la existencia, que es una pieza en el dominio que el poder ejerce sobre el cuerpo. El alma, efecto e instrumento de una anatomía política; el alma, prisión del cuerpo (Foucault, 1976: 36).

El poder está en todas partes, fluye constantemente y no le pertenece a nadie en especial. Es, en definitiva, una red de relaciones de fuerza que produce cierto tipo de sujetos funcionales a un momento histórico:

... El poder sólo existe en acto (...) Es un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuantes: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con todo, siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar (Foucault, 1988: 14-15).

La configuración de identidades factibles, según Foucault, implica la intervención de la *libertad*:

El poder se ejerce únicamente sobre 'sujetos libres' y sólo en la medida en que son 'libres'. Por esto queremos decir sujetos individuales o colectivos, enfrentados con un campo de posibilidades, donde pueden tener lugar diversas conductas, diversas reacciones y diversos comportamientos (Íbid.: 15).

Desde esta perspectiva, la esclavitud no sería una relación de poder, sino un ejercicio de violencia porque en ella no hay espacio para las posibilidades, la elección y hasta la huida: es pura coacción. El poder, en cambio, "juega" con la libertad: ésta es su precondition, su soporte y provocación permanente (Íbid.).

Hemos considerado pertinente incluir los postulados de Foucault acerca del poder moderno para contrastar la dinámica de la socialización expuesta anteriormente, y que corresponde en mayor medida a los planteamientos de Berger y Luckmann (1972).

Frente a la clausura del mundo que la cultura realiza, planteada por estos dos autores, Foucault formula la constitución de un campo de posibilidades en el que los sujetos circulan *libremente*; es así que no sólo las identidades ‘normales’ encuentran los recursos culturales para ser representadas, sino también aquellas consideradas como disidentes, aunque permanezcan en la marginalidad<sup>16</sup>. Aquí conviene matizar el planteamiento de Foucault: la delimitación de un campo de plausibilidad es una acción violenta ya que instaure tabúes sobre identidades no deseadas, pero existentes, que deben acomodarse a la norma para lograr un reconocimiento<sup>17</sup>.

Así mismo, Foucault desplaza el énfasis, en el proceso de socialización, de la objetivación hacia la subjetivación. En otras palabras, la transmisión cultural tiene éxito cuando es asumida y actualizada por los sujetos. Es aquí que, al relacionarse con la libertad, el poder obtiene una poderosa herramienta política que legitima su accionar. Detrás de la premisa ampliamente aceptada de que las personas actúan libremente, se esconde un ejercicio de poder que previamente ha delimitado un escenario en el cual esa actuación se vuelve posible. De este modo, la libertad no sería la precondition del poder, sino un producto del mismo.

Una vez aclarado esto, se pueden identificar dos productos específicos del poder: a) realidades sociales de existencia; y b) sujetos asujetados (Foucault, 1976). De esta forma, se va configurando una dinámica dialéctica en la que los espacios construyen sujetos y viceversa.

El aparato institucional, en un ejercicio de poder, legitima sus discursos de saber por encima de los discursos individuales, posibilitando –pero también negando- ciertos comportamientos, identidades, cuerpos. Mecanismos como poner en ridículo a una persona, y las bromas en general, se despliegan una y otra vez en las interacciones cotidianas para “poner en su sitio” a los sujetos.

Al involucrarse con las instituciones –anteriormente definidas como campos de acumulación selectiva de conocimiento-, el poder necesariamente establece vínculos con el *saber*:

---

<sup>16</sup> Foucault aquí coincide con los planteamientos de Castoriadis: el imaginario produce un campo de significaciones que no sólo posibilitan las identidades ‘normales’, sino también aquellas consideradas ‘disidentes’.

<sup>17</sup> Un claro ejemplo de esta situación sería la demanda de matrimonios homosexuales. Antes que cuestionar la misma institución matrimonial –que es un factor elemental en la constitución de la heteronormatividad-, se intenta incluir a grupos históricamente marginados con fines prácticos, de subsistencia, de reconocimiento social.

... el poder produce saber (...) no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder (...) no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reactivo al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento (Foucault, 1976: 34-35).

Estos procesos y luchas que configuran el campo del poder-saber son denominados en el trabajo de Foucault bajo el concepto de *discurso*. La posibilidad de establecer significados y definiciones está marcada por relaciones de poder que construyen la subjetividad de los individuos y los ubica en el orden social. El discurso, entonces, se refiere a estas limitaciones, "a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad" (Ball, 2001: 6). El ámbito discursivo se vuelve el objeto de disputa del poder no sólo porque lo refuerza, sino porque "también lo mina, lo expone, lo torna frágil y permite detenerlo. Del mismo modo, el silencio y el secreto abrigan el poder, anclan sus prohibiciones; pero también aflojan sus apresamientos y negocian tolerancias más o menos oscuras" (Foucault, 2009: 107).

Como se puede apreciar, el tipo de poder descrito por Foucault pasa a hacerse cargo de la vida, por lo que va configurando una *biopolítica*, esto es, una administración social de necesidades biológicas (o, más bien, percibidas como 'biológicas') para producir sujetos deseables que respondan a los discursos institucionales. Al emerger junto con el capitalismo, este biopoder invade el cuerpo, lo valoriza, gestiona y distribuye sus fuerzas (Íbid.). Esta dinámica imprime la norma en el cuerpo, siendo actualizada en cada acto, y estableciendo así un ideal regulatorio: aquello a lo que los cuerpos deben asemejarse.

Con todo esto, Foucault (1988) define a los sujetos como aquellos que están sometidos a otro, es decir, que están bajo el control de una institución; y que al mismo tiempo están 'asujetados', esto es, sujetos a su propia identidad por medio de su consciencia. La subjetividad se vuelve el contenido de la identidad: "la internalización se produce solo cuando se produce la identificación (...) el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran" (Berger y Luckmann, 1972: 167). En otras palabras, la configuración del sujeto se da en la búsqueda de la norma: pasa a ocupar un espacio



social y, una vez que se acomoda y logra asumir su rol, se reconoce –y es reconocido– como tal, intentando representarse así en todo momento<sup>18</sup>.

## **2.2. GÉNERO**

Nuestra intención al retomar la propuesta teórica de la socialización como un proceso de subjetivación ha sido la de observar cómo las subjetividades se representan en relación a los modelos de género, y así demostrar que la identidad social es, primeramente, una identidad de género<sup>19</sup>. Consideramos que un bebé se vuelve humano cuando se responde a la pregunta: ¿es niño o niña? Por lo tanto, el género sería la condición de posibilidad de humanización de un cuerpo (Butler, 2007).

Butler define al género “como una forma cultural de configurar el cuerpo” (2006: 25), y de clasificarlo en categorías binarias (‘masculino’/‘femenino’). Estas categorías son históricas y “sus significados varían de forma radical dependiendo de límites geopolíticos y de restricciones culturales sobre quién imagina a quién, y con qué propósito” (Íbid.). El marco que da sentido a esta organización social de los cuerpos es lo que se ha denominado como *heteronormatividad*.

### **2.2.1. Heteronormatividad**

La clave para entender el funcionamiento de las relaciones de género en nuestra sociedad reside en una de las críticas que Butler (1997; 2007) hace a Foucault, y de la cual hacemos eco: cuando una institución distingue y valora “lo normal”, produce al mismo tiempo el espacio de “lo abyecto”, el cual

... nombra lo que ha sido expulsado del cuerpo, evacuado como excremento, literalmente convertido en ‘Otro’ (...) Mediante la fragmentación de los mundos ‘internos’ y ‘externos’ del sujeto se establece una frontera y un límite que se preservan débilmente con finalidades de reglamentación y control sociales (Butler, 2007: 261-262).

Así, lo abyecto -aquello que es innombrable y repudiado- se ubica dentro de la cultura, pero por fuera de la cultura dominante; en otras palabras, los límites del cuerpo se vuelven los límites de lo socialmente hegemónico. En consecuencia, se producen

---

<sup>18</sup> Esta dinámica es la base para el concepto de performatividad que Butler acuña y que será explicado más adelante.

<sup>19</sup> Que la identidad de género sea la primera categorización que se hace de las personas no implica de ninguna manera que sea la única, ni mucho menos la más importante. La etnia, la nacionalidad, la clase social son algunas variables que se entremezclan con el género para producir diversas experiencias de lo que es ser mujer, hombre, transexual, bisexual, etc.

subjetividades "desechables", y a la vez, se posibilitan prácticas (como la tortura y la violación sexual) que deshumanizan los cuerpos y los reducen a objetos sin valor. Se puede, entonces, comprobar una vez más que el poder moderno necesita de la violencia para producir los sujetos que desea.

La delimitación de las fronteras entre sexualidades que son consideradas legítimas y otras que son repudiadas se establece a través del tabú del incesto. Lévi-Strauss, en su libro "Las estructuras elementales del parentesco" (1969), explica que esta prohibición se fundamenta en el intercambio de mujeres, por parte de clanes patrilineales, a través de la institución del matrimonio: si un hombre "renuncia" a su hermana, otro hombre en otro lugar también hará lo mismo y podrá "tomar" aquella mujer que el primero tiene prohibida. De esta forma, se imponen los objetivos sociales de la exogamia y la alianza a los hechos biológicos del sexo y la procreación, clasificando a los/as compañeras sexuales en permitidas y prohibidas (Rubin, 1986). Así mismo, se inaugura la dinámica del don, puesto que el intercambio crea relaciones entre clanes y establece jerarquías.

Esta postura del estructuralismo, que considera a la heterosexualidad como coextensa a la fundación de lo simbólico (cultura), nos resulta sospechosa en tanto asume acríticamente la noción de un deseo "natural" (previo al establecimiento del tabú del incesto) de los hombres por las mujeres. Encontramos sustento para nuestra sospecha en la teoría feminista posestructuralista. Gayle Rubin (Íbid.) explica que si el tabú del incesto es el origen de la cultura, la opresión de las mujeres sería el prerequisite para su aparición; por lo tanto, habría que eliminar dicha cultura para acabar con la dominación. Desde esta perspectiva, esta autora ha asegurado que Lévi-Strauss construyó implícitamente una teoría de la opresión sexual. Rechazamos esta postura en tanto concebimos que los hombres están también oprimidos por las relaciones de género. Además, como se verá a continuación, y en palabras de la misma autora, el tabú del incesto necesita como condición para su constitución un primer tabú de la homosexualidad.

Para entender el tabú del incesto desde esta perspectiva es necesario preguntarnos por qué son hombres los agentes del intercambio, y mujeres los objetos del mismo. Consideramos junto con Rubin (Íbid.) y Butler (2007) que la naturalización del deseo sexual de un hombre por una mujer sería el efecto de la prohibición. De esta forma, la ley precedería a la sexualidad. Constatamos así que el campo de "lo normal" y el de "lo abyecto" funcionan en conjunto: el tabú del incesto establece como la norma la

condición heterosexual del deseo, pero, en un momento previo, se debió haber constituido el tabú de la homosexualidad -con fines reproductivos, seguramente-:

...las relaciones que se establecen entre clanes patrilineales tienen su base en un deseo homosocial (lo que Irigaray denomina, en un juego de palabras, «homosexualidad»), una sexualidad reprimida y despreciada; una relación entre hombres que, en resumidas cuentas, está relacionada con los vínculos de los hombres, pero que se crea a través del intercambio heterosexual y la distribución de mujeres (Íbid.: 110).

Así, para que alguien se convierta en hombre debe repudiar un posible vínculo homosexual. Al volver heterosexual a su deseo, sucede que la feminidad también es repudiada porque si el hombre quisiera ser mujer, tendría que desear a otro hombre y, por lo tanto, estaría aceptando el vínculo homosexual al que renunció en primera instancia. Vista la prohibición del incesto en su calidad de productiva, se puede apreciar que, a partir de ésta, surge un sujeto constituido por un deseo heterosexual y con una identidad de género diferenciada, es decir, ‘masculina’ o ‘femenina’. En esta dinámica, al ser las mujeres quienes se intercambian, se vuelven un signo y valor que refleja la identidad (y el honor) de los hombres; por lo tanto, su sexualidad no responde a ellas mismas, sino al deseo del otro (Rubin, 1986).

Aquí se localiza el surgimiento de la heteronormatividad, una particular organización social del sexo que, según esta autora, implicaría tres factores: el género, la heterosexualidad obligatoria y la constricción de la sexualidad femenina. Además de éstos, creemos que otro factor entra en juego: la restricción de la emocionalidad masculina, que es fundamental para entender cómo funciona la violencia machista.

En consecuencia, la heteronormatividad responde a relaciones de poder que producen normas sociales, las cuales determinan y construyen ciertas formas de amar, construyendo y desechando otras al mismo tiempo. La norma dicta que existen (leáse debe haber) únicamente dos identidades de género: el hombre y la mujer; asegurando así la reproducción social del grupo. Además, defiende una supuesta correspondencia entre el género, el sexo, el deseo y la práctica sexual: la mujer tiene vagina, está atraída por los hombres y tiene relaciones sexuales sólo con ellos; el hombre tiene pene, desea solamente a mujeres y con ellas se acuesta. Se ha denominado a esta continuidad artificial bajo el nombre de *sexualidad*.

En este momento es preciso aumentar un matiz: entre las normas del género, en el marco de la heteronormatividad, están presentes ideales raciales de pureza y tabúes contra el mestizaje (Butler, 2007), es decir, no nos podemos acostar con cualquier hombre o mujer. Existen masculinidades y feminidades hegemónicas que privilegian el contacto entre ciertas parejas –las de piel blanca, por ejemplo, o aquellas que cumplen con el ideal de belleza vigente.

Ahora bien, ¿cómo se concreta la heteronormatividad en cada persona? Para Butler el proceso de sujeción a una identidad de género no partiría de una construcción, sino de una pérdida constitutiva: “el cuerpo no es un lugar en el que se lleve a cabo una construcción, sino una destrucción a raíz de la cual se forma el sujeto (...) la destrucción es preservada (en el sentido de sustentada y embalsamada) *en* la normalización” (2001: 105). La pérdida a la que aquí la autora se refiere es la capacidad de amar a personas del mismo sexo: “En el trance de perder a un ser amado, afirma Freud, supuestamente el yo alberga a ese otro en la estructura misma del yo, aceptando atributos del otro y «conservándolo» a través de acciones mágicas de imitación” (Butler, 2007: 138). Esta sustitución de un vínculo perdido por una identificación es un proceso melancólico (Butler, 2001; 2007). La niña se convierte en *niña*, en *mujer*, al momento en que excluye a la madre –y por lo tanto a otras mujeres- como objeto de deseo sexual. Lo mismo sucede entre el niño y el padre. Nos parece importante destacar que, si la incapacidad de amar se localiza en el mismo momento en que una persona se vuelve culturalmente inteligible, la futura convivencia social será también apática, individualizadora, discriminadora.

La subordinación primaria a la heterosexualidad es reprimida en el proceso de sujeción: así surge el inconsciente. El momento en que se olvida esta dependencia, el género aparece como un efecto del sujeto, antes que como su causa. Siendo una relación de poder que precede al sujeto –y es por lo tanto exterior a él-, cuando se asume una identidad como mujer u hombre, pareciera que ésta es la expresión de un deseo que, supuestamente, nos pertenece.

Esta subordinación originaria produce al sujeto *mujer* o al sujeto *hombre* formando su voluntad sobre la base de la explotación de la necesidad del niño y de la niña de establecer vínculos afectivos, y también sobre su posibilidad de desear. Esta producción “condiciona la formación y la regulación política de los sujetos y se convierte en el instrumento de su sometimiento” (Butler, 2001: 18). Se constituyen así sujetos

vulnerables ante el poder, seres explotables. Y como el sometimiento se da a través del cuerpo –porque nos encontramos en un marco normativo que identifica a los órganos genitales como destino sexual-, éste “constituye un lugar de propiedad en disputa, que puede ser siempre poseído por otro mediante la dominación o la amenaza de muerte” (Íbid.: 65).

Al vivir en el marco de la heteronormatividad, las relaciones entre los géneros están estructuradas por la dominación de unos cuerpos sobre otros y, por lo tanto, se vuelven relaciones políticas. Ejemplos de este sometimiento es la aceptación de que la sexualidad es únicamente válida por sus fines reproductivos, la división de los espacios públicos (masculinos) y privados (femeninos), la configuración de identidades de género que controlan a las personas desde sus deseos, actitudes corporales y pensamientos. Por eso, rescatamos la premisa feminista que dicta: “lo personal es político”, no como un intento de invadir la intimidad de las personas, sino como una forma de evidenciar que el poder se filtra en cada momento de la vida social y que, por lo tanto, lo que cada quien reconoce como “privado” y “natural” de su ser es una producción política que responde a la modernidad, a la heteronormatividad y al capitalismo. Con esto, además, rescatamos la idea de que si el género es un espacio para el sometimiento, es también un espacio para la subversión.

### **2.2.2. Performatividad**

Cuando en el apartado 2.1.2 definimos a la socialización como la transformación del ser biológico en ser social se pudo haber entendido que existe primeramente una realidad biológica que es luego aprovechada por la cultura. Sin embargo, después de haber discutido el concepto de heteronormatividad, contamos con los insumos necesarios para rechazar esa postura. La heterosexualidad naturalizada impide la heterogeneidad sexual, una multiplicidad que podría resultar subversiva. Para contener esta posible insubordinación y darle estabilidad al dimorfismo sexual, se lo coloca en un campo prediscursivo, es decir, en un “estado de naturaleza” del cual sería imposible escapar. Frente a esto, Butler comenta:

...la categoría de sexo no es ni invariable ni natural, más bien es una utilización específicamente política de la categoría de naturaleza que obedece a los propósitos de la sexualidad reproductiva. En definitiva, no hay ningún motivo para clasificar a los cuerpos humanos en los sexos masculino y femenino a excepción de que dicha clasificación sea útil para las necesidades económicas

de la heterosexualidad y le proporcione un brillo naturalista a esta institución (2007: 227).

Al desechar la noción de una esencia sexual, ya no concebimos al género como la expresión de ciertos hechos biológicos, sino que éste puede ser redefinido como *performativo*, es decir, como un hacer que “conforma la identidad que se supone que es” (Butler, 2001: 84). Así, se entiende también que “el ‘sexo’ es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo” (Butler, 2005: 18). Si la demanda de identidad es impuesta por la heteronormatividad, “y la asunción se reitera a través de la producción forzada del ‘sexo’, se trata pues de una asunción del sexo obligada desde el principio” (Íbid.: 33). En otras palabras, el sexo siempre ha sido género (Butler, 2007).

Para entender mejor el concepto de performatividad es necesario que profundicemos en el concepto de poder que Judith Butler (2001) maneja, y que es deudor de los estudios realizados por Foucault (1976; 1988; 2009).

Desde la perspectiva de la performatividad del género, el poder se presenta como un campo de relaciones múltiples, productivas, reguladoras y contestatarias. Es múltiple porque “con el fin de facilitar y racionalizar su propia proliferación, la represión produce un campo de fenómenos corporales infinitamente moralizables” (Butler, 2001: 69). Es también productivo porque “no sólo *actúa sobre* el sujeto, sino que *actúa al* sujeto, en sentido transitivo, otorgándole existencia” (Íbid.: 24); por lo tanto, constituye una actuación reiterada, porque el poder es incapaz de conformar al sujeto de una vez por todas. Esta incapacidad del poder para aprehender totalmente al sujeto sienta las condiciones de posibilidad de la resistencia: debido a que el poder es asumido e internalizado, existe la oportunidad de resignificación, de desbordar los objetivos bajo los cuales fue formulado. Por último, el poder es también regulador porque al incorporar la norma en los sujetos fija los límites de la socialidad hegemónica.

Siguiendo este razonamiento, es posible identificar tres mecanismos psíquicos del poder: el inconsciente (represión de la conciencia de la sujeción), la interiorización (distinción entre vida interior/exterior) y la inculcación de la conciencia (funcionamiento psíquico de la norma reguladora) (Íbid.). Estos mecanismos producen el fenómeno de la repetición neurótica: la existencia social de los sujetos modernos obstaculiza la satisfacción del deseo, por lo que al actuar como “uno/a misma” también se está buscando desbordar las regulaciones, conseguir la propia disolución. De esta

forma, la vida psíquica aparece como el lugar de una ambivalencia ubicada en la doble naturaleza de la sujeción: es a la vez potencia del sujeto y su subordinación. El sujeto, entonces, es entendido como la condición e instrumento de la potencia.

Ya se explicó en qué consiste el olvido de la subordinación primaria a la heteronormatividad. Ahora es el turno de la incorporación, que es un mecanismo que provoca la diferenciación entre una vida "interior" y otra "exterior", lo cual funciona como una distinción binaria que refuerza y le da estabilidad a la idea del sujeto coherente (Butler, 2007). La interioridad, entonces, es un efecto y función del discurso de la heteronormatividad que crea la ilusión de un núcleo supuestamente original, primario y organizador de la experiencia social. Así es como se hacen desaparecer las causas políticas y disciplinarias de este marco normativo.

La particularidad más importante que Butler (Íbid.) identifica en el proceso de incorporación de la identidad es que ésta está condenada al fracaso porque tiene un fantasma regulatorio como su ideal, el cual nunca podrá aprehender del todo a los sujetos y que, por esa misma razón, es siempre imitado: "el sujeto sólo se mantiene como sujeto mediante una reiteración o rearticulación de sí mismo como tal" (Butler, 2001: 112-113). Por todo esto, la autora acuña el término *devenir* que expresa una repetición impuesta, pero nunca completa: "El hombre hetero *deviene* (imita, cita, se apropia de, asume el estatuto de) el hombre al que 'nunca' amó y 'nunca' lloró; la mujer hetero *deviene* la mujer a la que 'nunca' amó y 'nunca' lloró" (Íbid.: 162). Esto significa que, en la incorporación de una identidad, la prohibición es asumida como un deseo propio. Por otro lado, en la medida en que el poder depende de la iterabilidad para lograr la coherencia, está también afectado por el carácter impredecible de la apropiación.

El último mecanismo psíquico del poder que Butler (Íbid.) describe, y que está en profunda interacción con los otros dos, es la conformación de la conciencia. La actuación reiterada de un género provoca que las personas crean que esa identidad les pertenece "naturalmente". Esta creencia toma la forma de la voluntad, la cual es constituida a través del proceso de sujeción e implica un movimiento de repliegue del sujeto sobre sí mismo que instituye la conciencia de la norma reguladora. La represión es la vuelta sobre sí que realiza el sujeto y que conduce a una autocensura permanente a través de la internalización de imperativos éticos. Y la "conciencia es el medio por el cual el sujeto se convierte en objeto para sí mismo, reflexionando sobre sí,

estableciéndose como reflexivo en el doble sentido de la palabra (*reflective*, que reflexiona, y *reflexive*, que refleja)" (Íbid.: 33). La reflexividad, entonces, se vuelve el resultado del autocastigo: hay que conocerse para refrenar el deseo que no es viable dentro de la sociedad. De esta forma, la incorporación de una identidad es reforzada por una autocensura que, sin embargo, mantiene vivo el deseo.

Se puede apreciar que la estructura performativa del género demanda de la persona una serie de habilidades -coherentes con su identidad genérica- que deben ser actualizadas constantemente en los "rituales sociales diarios de la vida corporal" (Butler, 2006: 78). Butler define al ritual como "una actuación cuya repetición genera una creencia que es luego incorporada a la actuación en operaciones posteriores" (2001: 134). Al filtrarse en cada gesto, en cada acto del cuerpo, el género construye una unidad "coherente" de rasgos hormonales, psíquicos, cromosómicos y performativos, que de otro modo estarían dispersos.

Bajo este mecanismo, la heterosexualidad obligatoria se establece como lo "original", "verdadero" y "auténtico"; la norma que determina lo real. Para que esta noción sea establecida se necesita de una "copia" de la cual diferenciarse: la homosexualidad. Se obtienen dos consecuencias de esto: por un lado, ser lesbiana o gay parecería ser un tipo de "mala" copia; por otro, la heterosexualidad presupone la homosexualidad y no la puede erradicar (Butler, 1997). Frente a esto, Butler explica que "*el género es un tipo de copia que no tiene un original*"; de hecho, es un tipo de imitación que produce la noción de originalidad como un *efecto* y consecuencia de la misma imitación" (Íbid.: 306. La traducción es nuestra). De esta forma, las identidades homosexuales, transexuales, bisexuales, etc., servirían como denuncia de la pretensión de originalidad que reclama la heterosexualidad.

Esto último nos permite recalcar que la performatividad del género "no implica que sea una actividad automática o mecánica. Por el contrario, es una práctica de improvisación en un escenario constrictivo" (Butler, 2006: 13), porque consiste en una construcción de la subjetividad desde "dentro" y desde "fuera", y además porque "la construcción no se opone a la capacidad de acción" (Butler, 2007: 285).

Insistimos en la condición social del género porque, siguiendo a Butler (2006), el género no es algo que se haga en solitario, no es algo que sea "propio" de cada uno/a, sino que siempre se remite a un otro; los términos que lo constituyen están más allá del individuo, es decir, se ubican en la sociedad, y es en conjunto que se configuran sus



significados. Así, la reiteración estilizada de actos es una práctica significativa, una forma mundana y ritualizada de legitimación de un género (Butler, 2007) frente a la sociedad, la cual no dudará en castigar a quien actúe fuera de la línea de la heterosexualidad normativa.

Conviene completar esta visión del género con el concepto de *tecnología política del cuerpo* desarrollado por Foucault, pues, igualmente desde esta postura, el sometimiento se localiza en el cuerpo, el cual está

...directamente inmerso en un campo político, las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas, a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado) (Foucault, 1976: 32-33).

El cuerpo está sujeto a un reglamento que lo subjetiva, produciendo un determinado *saber* que "no es exactamente la ciencia de su funcionamiento, y un dominio de sus fuerzas que es más que la capacidad de vencerlas: este saber y este dominio constituyen lo que podría llamarse la tecnología política del cuerpo" (Íbid.: 33). Esta tecnología es difusa y está fragmentada en los discursos, por lo que puede resultar imperceptible.

En resumen, la heterosexualidad obligatoria presume que hay primero un sexo que es expresado a través de un género, y luego a través de una sexualidad. Pero, como lo hemos comprobado, hay un régimen de sexualidad que obliga a un performance sexual. A través de dicho performance, el sistema binario de sexo y género adquiere inteligibilidad (Butler, 1997).

### **2.2.3. Feminidades**

Para el análisis de la masculinidad y feminidad es necesario resaltar dos elementos de la discusión anterior: en primer lugar, de la adscripción del cuerpo a una identidad de género normativa resulta que la demanda por actuar y mostrarse coherentemente con dicha identidad está presente en todos los momentos de la existencia social. Por otro lado, la organización social de la sexualidad es un sistema binario que constituye a la

masculinidad y feminidad como un par opuesto, pero complementario; de esta forma, asignar "feminidad" a una "mujer" "es un mecanismo para la producción misma del género" (Butler, 2006: 25).

La descripción de las masculinidades y feminidades a realizarse a continuación corresponde a la organización sociocultural del género en América Latina. En este contexto, se ha interpretado a la conquista española como la ruptura que estableció la heteronormatividad en el continente:

Es poco antes y sobre todo a partir del hecho colonial, que esta oposición -entre 'lo femenino' y 'lo masculino'- "cambia de sentido, pasando de la complementariedad al dominio, de tal manera que la mujer pareciera *ser* por naturaleza, *inferior*, y por ello *carecer* de derechos propios (Vega-Centeno, 1990: 159, en Palma, 1990).

Esta dinámica coloca a las mujeres, en los mitos del origen del mundo (patriarcal), como las culpables de los sufrimientos de los hombres (Palma, 1990). De esta forma, el hecho primordial de la conquista resulta ser la violación de lo femenino; entonces, el "macho" se convierte en el héroe idealizado que ha construido su superioridad legítima venciendo al dominio español y, por lo tanto, a "lo femenino".

Así la tragedia de la Conquista se eterniza al menos bajo la forma de un conjunto de ritos sociales, en que el cuerpo de la mujer del pueblo es el espacio en que se concentra la negatividad, la explotación, la miseria y la abyección<sup>20</sup>. En esta criatura, el lado positivo no es más que lo efímero, la eclosión de lo bello que el macho ocupa y del cual se apodera para afirmarse como tal (Palma, 1990: 130 en Palma, 1990).

El hombre mestizo rechaza su supuesto origen impuro, negando a su madre india y volcándose a la búsqueda de la Virgen María (Íbid.)<sup>21</sup>. Aquí la religión entra a jugar un papel crucial de justificación -y encubrimiento- de la norma social que demanda la domesticación de la sexualidad femenina. Como la "mujer se diviniza en el género" (Íbid.), surge la virginidad sustentada en la imagen de la Madre Dolorosa, "la madre envuelta en lágrimas, que lamenta la pérdida de su hijo" (Melhus, 1990: 46, en Palma, 1990). El sufrimiento, entonces, se vuelve parte inherente de la identidad femenina. Y

---

<sup>20</sup> Vemos aquí que el campo de lo normal y de lo abyecto se influyen mutuamente: la mujer, una identidad genérica considerada 'normal', se vuelve también lo abyecto frente a la superioridad masculina.

<sup>21</sup> Se puede observar que la identidad de género se define en relación con la nacionalidad, la etnia, y la religión judeocristiana, en este caso.

por lo tanto, el honor de la mujer se construye en base al sufrimiento y la virginidad, y al mismo tiempo, representa el honor del hombre/esposo. La mujer joven y soltera debe ser virgen, mientras que la mujer casada debe ser madre y casta. La imagen de la virgen, así, se vuelve un *deber ser* general (Ary, 1990, en Palma, 1990).

Este culto de la virginidad está acompañado por el culto de la mujer-niña, pues ella es la mejor exponente de la pureza:

...en las profundidades psicológicas del macho, la mujer aún no llegada a su madurez representa el ideal mismo del deseo. Precisamente en la mujer-niña se encuentra la posibilidad de la entrega en el miedo. Por consiguiente, en ella está la coincidencia pura del goce y el sufrimiento (Palma, 1990: 128 en Palma 1990).

Justamente, Rubin (1986) explica que uno de los fundamentos de la organización de la heteronormatividad consiste en la constricción de la sexualidad femenina. Este elemento es el punto de partida para el análisis de las feminidades. La heteronormatividad reduce a la mujer a su función reproductora porque en la dinámica del intercambio, ella está obligada a dicha actividad; de esta forma, los cuerpos femeninos son construidos culturalmente como maternos (Butler, 2007). El intercambio de mujeres implica, además, que la relación entre un hombre y otro se dé a través de ellas, y es también por medio de ellas que el poder se transmite, por lo que su condición de madre está fuertemente ligada al honor masculino.

A la par, existe un discurso que constituye a la sexualidad femenina como peligrosamente seductora. Entonces, para asegurar que un hombre "tenga" una mujer, es decir, para eliminar la amenaza de otros posibles hombres interesados –o en los que ella se interesaría-, se fabrica la imagen de la "mujer virgen", la "santa", la "mujer virtuosa". Es así como la dominación masculina se fundamenta en la autonegación de la mujer, tanto de su poder vital (reproducción material y de la especie), como de sus necesidades eróticas (Palma, 1990, en Palma, 1990).

Si bien la mujer ha estado históricamente atada a su rol de madre, Giddens (2000) argumenta que la invención de la maternidad es específica de la modernidad:

La idealización de la madre fue una etapa en la construcción moderna de la maternidad e indudablemente alimentó directamente algunos de los valores propagados en relación con el amor romántico. La imagen de la 'madre y esposa' reforzó un modelo de 'dos sexos' de actividades y sentimientos

diversos. Las mujeres fueron reconocidas como diferentes por los hombres, como incognoscibles –habitantes de un dominio ajeno al hombre (Íbid.: 48).

Esta dinámica fue fortalecida por el surgimiento del amor romántico en el siglo XIX, el cual era de origen burgués y era sinónimo de cortejar. Sus ideales eran la libertad y la autorrealización como estados normativamente deseables que, además, se correspondían con los valores morales del cristianismo, ya que a través de ellos se buscaba la trascendencia, la implicación permanente con el objeto amoroso (Íbid.).

Al enmarcarse en la institución del matrimonio, el amor romántico se feminiza privilegiando los lazos afectivos por sobre el erotismo y la pasión. De esta forma, se crea el “hogar” como un dominio propio de la mujer, dentro del cual ella es la encargada de fomentar ese amor. Así es como se expulsa a las mujeres del espacio público: la mujer “respetable” se encuentra dentro del hogar, mientras que la prostituta o la amante –que representan la pasión- son excluidas del ámbito doméstico.

La identificación del espacio público con lo masculino y el espacio privado con lo femenino<sup>22</sup> conlleva otras oposiciones, por ejemplo: lo masculino representa una universalidad desencarnada (la razón), mientras que lo femenino se describe como una corporeidad no aceptada (el cuerpo) (Butler, 2007). En este sentido, el hombre está facultado para hablar porque *es* objetividad, y la mujer es excluida del lenguaje porque simboliza la particularidad, un punto de vista interesado.

#### **2.2.4. Masculinidades**

A partir de los años 70 y 80, aproximadamente, el enfoque de los *estudios de la mujer* se desplazó a los *estudios de género*; con esto, se tuvo la oportunidad de pensar también a los hombres como sometidos a un proceso de producción y normalización de identidades de género masculinas.

Se ha documentado (Gutmann, 1998) la existencia frecuente de la creencia de que los hombres se hacen, mientras que las mujeres nacen. A nuestro parecer, los constructos naturalizados que alimentan la noción de feminidad son un factor importante que contribuye a la mencionada creencia: al reducir a la mujer a su función de reproductora

---

<sup>22</sup> La división de esferas es una de las características más importantes de la cultura capitalista moderna. Al mantener a las mujeres relegadas al ámbito doméstico, la producción capitalista se “ahorra” el costo de la reproducción biológica de las personas realizada al interior del espacio privado que, por lo tanto, no le corresponde. Ver más en Rubin, 1986.

y madre, se refuerza la idea de que su disposición hacia esas actividades está dada por su constitución biológica.

Del otro lado, la idea de la creación artificial de los hombres los lleva a ponerse a prueba permanentemente para demostrar su masculinidad. La obtención de virilidad tiene como condición previa tanto el repudio de lo femenino -así se asegura la heterosexualización del deseo: "el hombre desea a la mujer que nunca querrá ser" (Butler, 2001: 152)-, como también la subordinación de ciertas formas de masculinidad (Schongut, 2012; Andrade, 1997). El resultado de este proceso es la fabricación de una masculinidad *hegemónica* y otras *subordinadas*.

Según Gramsci, el concepto de hegemonía se refiere al control ejercido por una clase dominante sobre aspectos fundamentales de la sociedad, introduciendo así sus propias definiciones, las cuales se vuelven ideales sociales predominantes con el consentimiento de las/os subordinados (Schongut, 2012). Es útil aplicar este concepto al análisis de las masculinidades ya que contiene un elemento importante: el consentimiento<sup>23</sup>, antes que la imposición. Esto implica que la masculinidad hegemónica, como proyecto personal y colectivo, sea "contradictoria, no todos los hombres la practican, pero todos se benefician de ella" (Ordóñez, 2001: 145 en Andrade y Herrera, 2001). Reconociendo los atributos de esta masculinidad específica —entre los que destacan la heterosexualidad, homofobia, la estabilidad emocional, la disciplina, firmeza, competencia, racionalidad, capacidad de decisión, trabajo- es que todos los hombres, a pesar de no cumplir con ellos, legitiman su superioridad sobre el género femenino<sup>24</sup>.

Con esto, es posible definir a la masculinidad como un conjunto de prácticas normativas y estrategias de dominación que definen a los sujetos como hombres. En este proceso se va configurando un ideal cultural que constituye masculinidades ejemplares, es decir, hegemónicas.

El correlato simbólico de la dominación masculina, en el contexto de la heterosexualidad normativa, gira alrededor del *falo*. Según Lacan, el falo comprende todos los significados atribuidos al pene (Rubin, 1986): potencia fecundadora, la fuerza, lo duro y lo recto (que viene a conectarse directamente con la noción de racionalidad),

---

<sup>23</sup> Tanto de masculinidades subordinadas, como de las feminidades.

<sup>24</sup> No obstante, existen también masculinidades marginales que contienen a hombres de grupos étnicos o clases sociales subordinadas, los cuales son considerados como anormales y, por lo tanto, están desautorizados para el ejercicio del poder (Troya, 2001 en Andrade y Herrera, 2001).

aquello de lo que la mujer carece. A través del falo se legitima la violencia simbólica de la dominación masculina, tanto en la mente de los dominadores como de las dominadas (Bourdieu, 1998).

En la medida en que el pene se convierte en el falo, la sexualidad masculina es responsable de girar entre el dominio sexual asertivo, incluido el uso de la violencia, por un lado, y las ansiedades constantes sobre la potencia, por otro (susceptibles de salir a la superficie en relaciones de cierta duración, donde el nivel de rendimiento sexual no puede quedar aislado de las implicaciones emocionales de diversos géneros) (Giddens, 2000: 111).

Es por esta razón que los hombres han incorporado el miedo a la castración como el miedo a la muerte simbólica, a la pérdida de poder (Coba, 2001 en Andrade y Herrera, 2001).

Dicho esto, podemos apreciar que la construcción de lo masculino no es un proceso que funcione con fuerza y violencia únicamente sobre las mujeres, sino también sobre los mismos hombres porque, al ser los atributos de cada género una construcción, mantener una imagen coherente implica un permanente esfuerzo y sacrificio. El estar llamados a dominar todo el tiempo debe ser, a nuestro parecer, una experiencia angustiante que muchas veces desemboca en reacciones violentas. Los varones no cuentan con recursos culturales para expresar sus emociones y sentimientos, pero sí para articular su supuesta naturaleza violenta. Identificamos que éste es el origen de prácticas ampliamente difundidas en nuestra sociedad y, lamentablemente, casi siempre aceptadas, como son la violación sexual, actos de odio hacia las mujeres y masculinidades subordinadas, así como también a homosexuales y transexuales.

Además, no sólo la debilidad queda relegada de la actuación de un género masculino, sino también el deseo homosexual. Es por esta razón que la interacción entre hombres se ha denominado *homosocialidad*, la cual se define como "el deseo latente por consumir relaciones sexuales entre hombres, y, por tanto, la constatación de que heterosexualidad y homoerotismo no constituyen una oposición binaria sino que son dimensiones coexistentes" (Andrade, 2001b: 117 en Andrade y Herrera, 2001).

Como consecuencia, la masculinidad está siendo construida permanentemente en relación con otros hombres y, por eso, demanda un performance público; se vuelve, de hecho, un espectáculo (Íbid.) que tiene como tema predilecto el sexo. La circulación de discursos sobre el sexo, entre hombres, tiene una doble dinámica:

La tendencia a hacer referencia constante a temas concernientes a las relaciones con mujeres y a enmarcar tales referencias en términos de competencia sexual, tiene como resultado una proliferación discursiva de estereotipos sobre 'sexualidad'. Antes que hablar de sexo, los hombres hablan en y sobre las fórmulas públicas bajo las cuales cuestiones sobre el cuerpo y el sexo son precodificadas. Los grados de vulgaridad de estas fórmulas públicas varían, pero atraviesan todas las clases sociales. La otra cara de la medalla es el silenciamiento de experiencias vividas y prácticas sexuales, ya sea con mujeres o, todavía menos abiertamente, con otros hombres (Íbid.).

De esto se desprende la constatación de una ambigüedad sobre el cuerpo masculino, logrando así cuestionar la imagen estática del sistema heteronormativo.

Así como el honor de la mujer se define mediante su sufrimiento, ignorancia y virginidad, el del hombre descansa en las conquistas sexuales que pueda conseguir (Giddens, 2000) y que, posteriormente, pueda alardear en su grupo de amigos, parientes, etc. De esta forma, se constituye la imagen del hombre seductor y se legitima, al mismo tiempo el rol de la amante como defensa de la masculinidad, ya que ella es una figura socialmente reconocida para 'desahogar' los instintos masculinos, supuestamente incontenibles (Andrade, 1997). Aquí vemos cómo la heteronormatividad cuenta con una doble moral: por un lado se tacha a la sexualidad femenina como naturalmente peligrosa e incitadora y que, por lo tanto, debe ser contenida por los hombres ya que ellos están relacionados al espacio público; de esta forma su honor moral se conecta directamente con la pureza sexual de "sus" mujeres (hijas, madre, esposa, hermanas). Por otro lado, se reconoce como legítima la permanente disposición sexual masculina, dotándoles de insumos culturales para satisfacer su "instinto" sexual.

En el marco cultural latino, la masculinidad se construye como mestiza y, en este sentido, depende estructuralmente de cuestiones raciales: "los estereotipos racistas sirven para clasificar, separar y estigmatizar diferentes hombres mestizos de acuerdo a cómo son percibidas sus masculinidades con relación a afiliaciones locales y de clase" (Andrade, 2001a: 18 en Andrade y Herrera, 2001).

### **2.3. EDUCACIÓN Y GÉNERO**

Hasta el momento hemos analizado la dinámica de la socialización y la del género por separado; ahora, es necesario integrar los dos aspectos para poder dar cuenta de los mecanismos a través de los cuales las identidades de género son transmitidas en el

espacio escolar. Para llevar a cabo este cometido, pasaremos, en primer lugar, a describir las características del sistema educativo moderno.

### **2.3.1. La escuela como institución de transmisión cultural**

Es característico de las sociedades modernas occidentales formalizar las técnicas de transmisión cultural en instituciones educativas separadas de las prácticas cotidianas<sup>25</sup>. De este modo, la escuela –entiéndase por ella tanto la escuela primaria, colegio y universidad- se configura como una institución de socialización secundaria que, de acuerdo con Ángel Pérez Gómez (<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>), se organiza persiguiendo dos objetivos: 1) preparar para el mundo del trabajo; 2) formar para intervenir en la vida pública (formar ciudadanos y ciudadanas). Se puede apreciar, entonces, una continuidad existente entre la institución educativa y la sociedad en general.

La escuela tiene un origen religioso, pues fue la Iglesia la que la fundó en el siglo IX con el fin de formar personas creyentes (Dubet, 2007). Más adelante, a fines del siglo XVIII, se generalizaron en las sociedades modernas ciertas tecnologías de poder, disciplinarias y reguladoras de la vida, que tenían su raíz en la dinámica de las instituciones educativas pertenecientes a las comunidades monásticas. El núcleo de su labor era el *disciplinamiento*, esto es, la gestión global de la vida a través del establecimiento de ritmos, clasificaciones, jerarquías, vigilancia y exámenes (Foucault, 1976). Estas tecnologías fueron implementadas en las nacientes escuelas, hospitales, fábricas, prisiones y también en la ciencia militar (Íbid.).

La escuela pasó de formar devotos religiosos a instituir trabajadores/as preparadas para la vida en ciudadanía. Como su antepasada religiosa, contaba con un programa institucional conformado por 4 elementos (Dubet, 2007: 43-48):

1. Valores sagrados: la cultura escolar es concebida como universal, homogénea y existente por encima de la sociedad. La institución se vuelve un templo -a semejanza de los monasterios- en el que se transmiten valores planteados a priori, como son la *nación, razón, progreso, ciencia*.

---

<sup>25</sup> En otras sociedades los niños y niñas aprenden las pautas culturales en la práctica, es decir, en el mismo espacio en que son aplicadas. Ver Spindler, 1993.



2. Vocación docente: las maestras y maestros son considerados sujetos sagrados porque adoptan una vida virtuosa y singular al encarnar los valores sacros institucionales.
3. Santuario: como la función de la escuela es la transmisión de valores sagrados, ésta debe estar separada de la contaminación (profanación) de la sociedad.
4. Subjetivación: suposición de que la sumisión a la disciplina escolar dará libertad e inteligencia a los y las alumnas.

De acuerdo con Dubet (Íbid.), las transformaciones de la modernidad han puesto en crisis el proceso de socialización realizado dentro de las instituciones educativas. Se pueden identificar tres factores de esta dinámica. En primer lugar, la escuela ha perdido su papel hegemónico de transmisión de información (<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>); actualmente, los medios de comunicación (en especial la televisión y el internet) socializan modelos culturales que entran en conflicto con el de la escuela.

El segundo factor es la demanda de igualdad de oportunidades, de competitividad y de adaptación a la dinámica del mercado. Desde una visión neoliberal, la importancia de la escuela ya no descansa sobre la transmisión de valores sagrados, sino sobre su utilidad (Dubet, 2007); es decir, su éxito ya no se mide en términos cualitativos, sino cuantitativos. Esto implica la burocratización del sistema educativo. La transmisión cultural se desvirtúa entre papeleos, reglamentos y un pragmatismo obsesivo enfocado en la eficacia de la práctica educativa, esto es, la "calidad de la enseñanza" (Pérez, 1995).

La sociedad capitalista, a la que la escuela es funcional, promueve el individualismo exacerbado y el conformismo social; al romper con el sentido de comunidad, las personas quedan a la deriva, siendo atrapadas por el mercado. El individualismo lleva a la competitividad, y ésta a la mercantilización. La masificación de la educación hace aumentar la competitividad entre los planteles educativos, lo cual va configurando un mercado escolar en el que padres y madres buscan "lo mejor" para sus hijos e hijas (Dubet, 2007). La educación, entonces, se vuelve un tipo de consumo capitalista que mide el valor de una persona en los títulos que pueda obtener. Más específicamente, esta dinámica se vuelve "una forma de acción que consiste en trasladar el valor instrumental de la titulación al valor social de la persona (Passeron, 1983). Y así, no es el título, sino la persona social, la que vale" (Díaz de Rada, 2007: 146).

La valoración de una persona por sus títulos académicos, sin embargo, encierra una paradoja porque "la burocracia escolar, artífice de un saber curricular *representado* y *transferible* es inepta para comprender y elaborar un saber moral anclado en la práctica concreta de los seres humanos" (Díaz de Rada, 2007: 125). En otras palabras, los contenidos aprendidos en las escuelas son en gran parte inútiles y abstractos porque separan la teoría de la práctica; se encierra a los y las alumnas en "templos de la enseñanza" donde se les condena al automatismo y a la eterna repetición de los contenidos de los textos escolares y de todo aquello que la autoridad incuestionable del docente les transmite.

La escuela pues, en este sentido de socialización, transmite y consolida, de forma explícita a veces y latente las más, una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad "natural" de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales. Se asume la idea de que la escuela es igual para todos, y de que por tanto cada uno llega a donde le permiten sus capacidades y su trabajo personal (...) De este modo se aceptan las características de una sociedad desigual discriminatoria pues aparecen como el resultado natural e inevitable de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzo (<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>).

Esta naturalización de las diferencias sociales se debe a una concepción del aprendizaje como un fenómeno individual (Pérez, 1995) y como el resultado de la enseñanza curricular (Illich, 1985). Se impone a los y las estudiantes una cultura uniforme e intolerante, reificando de esta manera la forma actual de existencia social y el conocimiento académico (Pérez, 1995).

Otra de las consecuencias de la burocratización de la escuela es la conversión de la vocación docente en profesión. Siguiendo la línea del individualismo, que un docente sea profesional implica una realización personal, lo cual significa estar cualificado/a para el puesto, ser competente y eficaz. Cuando llega a ser profesional, la persona está legitimada para encarnar la razón; en ese momento, se vuelve una voz autorizada para la transmisión de conocimiento. De esta manera, por medio de la obediencia a la autoridad docente, se legitima también la cultura escolar (Dubet, 2007).

El tercer factor, que es consecuencia de los otros dos, tiene que ver con la concepción de los sistemas educativos como agentes de modernización. La función de las instituciones

educativas ha sido la transmisión de una cultura tradicional; sin embargo, a partir de la pedagogía crítica<sup>26</sup> y la teoría postestructuralista feminista<sup>27</sup>, se ha extendido la reflexión sobre el aula de clases en su calidad de reproductora ideológica, pero también en su capacidad de resistencia y emancipación (Belausteguigoitia y Mingo, 1999). De este modo, las instituciones educativas son consideradas como un espacio adecuado para promover cambios socioculturales, transformándose

... así en agentes intencionales de discontinuidad cultural, un tipo de discontinuidad que ni refuerza los valores tradicionales ni recluta a los jóvenes para que formen parte del sistema existente. Las nuevas escuelas, con sus currícula y sus conceptos que se hallan detrás de ellos, se orientan hacia el futuro. Reclutan a los estudiantes para un sistema que todavía no existe, o que está emergiendo. E inevitablemente producen conflictos entre generaciones (Spindler, 1993: 234).

Los cambios producidos por la modernidad, dentro del ámbito educativo, son una muestra del campo de fuerzas en el que está inmerso. Es por esta razón que se ha optado por definir a la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas (Pérez, 1995), las mismas que han sido clasificadas en cinco tipos (Íbid.):

- Cultura pública: comprende "el conjunto de significados que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia" (Íbid.: 8). La cultura pública moderna se fundamenta en la razón como una forma de civilización en la que la ciencia, el arte y la filosofía ocupan puestos privilegiados. Actualmente esta categoría está en crisis.
- Cultura académica: definida como el currículum educativo, el cual es una "selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la

---

<sup>26</sup> La pedagogía crítica surgió en Estados Unidos en la década de los ochenta bajo la influencia de los trabajos de Paulo Freire y Michel Foucault. Sus principales exponentes son Henry Giroux, Peter McLaren y Donaldo Macedo. Esta teoría se enfoca en el estudiante, que ha sido el "otro" de los estudios y las prácticas educativas; se trata de recuperar su voz y agencia; por otro lado, el aula de clases es también foco de interés pues se la concibe como un campo de fuerzas en el que la voz del conocimiento es la voz del poder. Ver Belausteguigoitia y Mingo, 1999.

<sup>27</sup> La teoría posestructuralista feminista se desarrolló alrededor de la década del noventa influenciada por los reclamos de las "mujeres de color" y otras que reivindicaban distintas orientaciones sexuales (como las feministas lesbianas, por ejemplo). Al realizar una deconstrucción del sujeto "mujer" en sus múltiples relaciones con el discurso y el poder, es posible observar que la diferencia está atravesada por varios vectores, como son la clase, la etnia, la orientación sexual, etc. De esta manera, la categoría homogeneizadora de "mujer" es desplazada por la de "mujeres", cada una en su específica relación con el poder.

escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en la nuevas generaciones” (Íbid.: 10).

- Cultura social: es el ideal regulatorio que administra los cuerpos de los sujetos, es decir, los significados y prácticas hegemónicas del contexto social, el cual actualmente se caracteriza por las leyes del libre mercado, la democracia y la presencia de los medios de comunicación de masas.
- Cultura escolar: “conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir” (Íbid.: 17).
- Cultura privada o experiencial: es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental que cada alumno/a desarrolla de forma particular en su vida externa a la escuela.

Los intercambios entre estas culturas toman una forma específica en cada centro educativo condicionando la vida dentro de éstos, reforzando la vigencia de ciertos valores y comportamientos, minando el desarrollo de otros. De esta manera, la responsabilidad específica de la escuela sería “la *mediación reflexiva* de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones” (Íbid.: 7), con fines pedagógicos.

### **2.3.2. Transmisión escolar de identidades de género**

Los y las estudiantes devienen sujetos –y fuerzas de producción- que se identifican con ideales de lo que se considera “masculino” y “femenino” a través de mecanismos de disciplinamiento, los mismos que han sido definidos como “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 1976: 141). Al ser el género un trabajo permanente sobre el cuerpo, existe “una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone” (Íbid.: 141).

Es así que la institución educativa se perfila como “un espacio legitimado socialmente, en donde la educación construye la individualidad de los niños y niñas, enfatizando sus diferencias de género como una práctica institucional” (Lupa, 2009: 15). Esto significa que en este espacio la citación de la norma genérica es permanente, violenta en distintos

grados y muchas veces silenciosa. Cuando los sujetos asimilan y actúan su feminidad o masculinidad, confirman y actualizan la estructura de la heteronormatividad, contribuyendo a la naturalización de las desigualdades sociales (Íbid.). A este proceso se lo ha denominado *profecía autocumplida* e implica que “tales relatos<sup>28</sup> adquieren validez o niveles de realidad en la medida en que se hacen cuerpo” (Estrada y García, 2000: 94 citado en García, 2003: 13, fascículo 1).

El colegio, entonces, adopta un papel como normalizador sexual, configurando así un “espacio regente y regidor alrededor del cual se tejen y negocian relaciones de género y sexuales” (Costales, 2011: 184), en el marco de un proyecto hegemónico estatal que califica a la juventud como una etapa de riesgo (Íbid.).

Justamente, para demostrar cómo se da el aprendizaje de los roles de género en los colegios se ha acuñado el término *dispositivos pedagógicos de género* (DPG) (García, 2003; 2004). Un dispositivo es una “estrategia compleja de estructuración de la subjetividad” (Estrada, 2004: 86 en García, 2004); en otras palabras, es un conjunto de prácticas y discursos institucionales que buscan enseñar a los individuos a ajustar los componentes de género de su subjetividad a la norma establecida (heteronormatividad). Los DPG “se hacen enfáticos en instituciones que, como la escuela, tienen como propósito explícito la promoción de valores personales y sociales, al lado de la transmisión de contenidos” (García, 2003:13, fascículo 1).

Estos dispositivos funcionan estableciendo puentes entre las dinámicas sociales e individuales y son siempre el resultado de interacciones. La subjetividad de género, entonces, estará siempre en construcción y por eso necesita de la acción de los DPG. Con ellos se “bombardea” constantemente a los y las estudiantes, de forma explícita e implícita, motivando o disuadiendo ciertos comportamientos, concediéndoles más o menos capacidad de participación, valorando de distinta manera sus aportes a la cultura escolar.

Carlos García (Íbid.) ha identificado ocho tipos de DPG: 1. Imaginería de género; 2. Reglas de la interacción; 3. Formas de jerarquización; 4. Tono de la interacción; 5. Roles y formatos de la participación; 6. Construcción del cuerpo; 7. Narrativas personales; y 8. Juegos de lenguaje. En la práctica, estas categorías se influyen unas a otras y pueden aparecer simultáneamente, por lo que su clasificación es tan solo una

---

<sup>28</sup> De la diferencia sexual

herramienta metodológica para identificar los gestos, las reglas, las imágenes, los usos del espacio, etc., que producen y legitiman las diferencias sexuales. Conociendo los minúsculos mecanismos –casi imperceptibles- que actualizan el género en cada estudiante, creemos que es posible empezar a pensar en un cambio de las relaciones de género en nuestra sociedad.

### **2.3.3. Currículum oculto**

Como ya se ha dicho, el sistema educativo está en íntima relación con otras esferas de la sociedad, pues funciona como mecanismo de socialización para la reproducción de relaciones sociales existentes. Este proceso de transmisión cuenta con dos tipos de expresión: una explícita y otra implícita. La primera es conocida con el nombre de *currículum oficial* y la segunda como *currículum oculto*.

El currículum oficial comprende la normativa institucional, los contenidos y programas obligatorios de cada materia; en definitiva, el proyecto educativo de cada plantel (Torres, 2005). Al ser “oficial”, establece la ilusión de un consenso acerca de lo que se debe enseñar en cada materia. Las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación pretenden adoptar un carácter objetivo y neutro al fundamentarse en discursos científicos como la biología y la psicología. Así, las diferencias se interpretan como individuales -no sociales- y se establece una continuidad entre las capacidades intelectuales, el éxito y la jerarquía social. Este tipo de currículum constituye “un aprendizaje académico para pasar los exámenes y olvidar después” (<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>); pero, así mismo, cuenta con validez social pues se lo considera en términos en que el poder está separado del conocimiento, y la cultura de la política (Torres, 2005).

Por otro lado, el currículum oculto “hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza” (Íbid.: 198). La particularidad de este currículum es que funciona de manera implícita, es decir, está inmerso en las prácticas cotidianas, por lo que ni docentes, ni estudiantes, ni padres ni madres de familia tienen completa conciencia de su presencia. De esta manera, se “van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta, que extienden su valor y utilidad más allá del marco de la escuela” (<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>). Queda constatado, entonces, que el sistema educativo funciona como un aparato de transmisión

cultural que intenta legitimar ciertos conocimientos, significados e intereses sobre otros, con fines de reproducción social.

En este sentido, los dispositivos pedagógicos de género pertenecerían al ámbito del currículum oculto. Es conveniente entrelazar ambos conceptos ya que así se puede cuestionar la idea que docentes –y en sí todas las personas que conforman las comunidades educativas- tienen acerca del sexo y del género como condiciones previas al proceso educativo (Bonal, 2003). Esto resultaría en que el género no es una variable importante para la orientación de la práctica educativa; sin embargo:

Los valores tradicional e históricamente asociados a la feminidad pertenecen a la esfera privada, y la escuela no prepara a los individuos para el mundo de las relaciones privadas, sino para el de la esfera pública, que es el mundo que históricamente ha estado bajo el control de los hombres. En este sentido, el modelo a partir del cual la escuela evalúa al individuo y su progreso educativo es fundamentalmente un único modelo masculino. En la escuela, las aportaciones que escapan a este modelo no se consideran como aportaciones diversas, sino como carencias que impedirían al individuo desarrollarse autónomamente en la vida pública (Íbid.: 27-28).

Resulta igualmente pertinente la utilización del concepto de currículum oculto para el análisis de los recursos didácticos empleados al interior de las aulas, más específicamente el de textos escolares, porque “funcionan como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de las clases y grupos sociales dominantes” (Torres, 2005: 98). Además, los textos “vienen a ser los encargados de tratar de conseguir la uniformidad en el interior del sistema educativo” (Íbid.: 99), uniformidad no sólo del tipo de aprendizaje al que hay que alcanzar, sino también de los roles que hombres y mujeres deben adoptar.

#### **2.3.4. Coeducación**

El concepto de *coeducación* se ha utilizado para referirse a la educación conjunta de grupos sociales, como son, la clase, la etnia, la nacionalidad y, por supuesto, el género. Este último tipo es el que nos concierne. Influida por la concepción que en las distintas épocas y sociedades se ha tenido de lo que es la educación, y del papel que la mujer y el hombre deben desempeñar en la sociedad, el concepto se ha ido modelando de diferentes maneras a lo largo de la historia. Así, cuando se reclamaba por el acceso de las mujeres a la enseñanza, la coeducación significó la integración física de los dos

géneros en un mismo espacio. Se planeó enseñar a las mujeres ‘junto a’ y ‘como a’ los hombres, es decir, se generalizó el modelo masculino de aprendizaje, pues el sistema educativo ya contaba con una larga trayectoria cuando las mujeres pudieron acceder a él. Con esto se pensó que las desigualdades se eliminarían; sin embargo, lo único que hasta la actualidad se ha conseguido es una igualdad formal porque “en el fondo no han cambiado las expectativas educativas en relación a la adopción de roles diferenciados según el sexo” (<http://www.educandoenigualdad.com>).

Los indicadores que demuestran que la coeducación aún es una meta lejana son, entre otros, la menor cantidad de mujeres (en comparación con los hombres) que eligen profesiones técnicas (ingenierías, por ejemplo)<sup>29</sup>, las mayores y mejores oportunidades laborales a las que acceden los varones, la permanencia de pautas culturales que relacionan la “masculinidad” con la agresividad y el protagonismo, y la “feminidad” con la sumisión, debilidad y falta de visibilidad social.

Frente a estos inconvenientes, se ha llegado a establecer una diferencia entre la escuela mixta y la coeducación. A la primera se la define como el mero encuentro físico de hombres y mujeres en las aulas; con respecto a la segunda, en cambio, se ha señalado que para que exista realmente una enseñanza coeducativa “hay que partir no sólo de la igualdad de los individuos, sino también de la integración de los modelos genéricos” (Ibid.). Al llevar a cabo este proceso, se propone luchar por erradicar el sexismo y hacer del género una línea temática transversal a la planificación del currículum escolar.

Subirats (2010: 9) define a la coeducación como la “transmisión escolar a niños y niñas de valores y prácticas que antes se reservaban a cada uno de los sexos”, es decir, una enseñanza que ofrezca “todas las posibilidades a todos y a todas para que cada persona encuentre aquello que mejor se adecua a sus deseos y posibilidades” (Subirats y Tomé, 2010: 29), y no a modelos rígidos de lo “femenino” y “masculino”.

Al ser un sistema cultural, la

...escuela coeducativa tiene en cuenta las diferencias entre los grupos sociales y sexuales como factor relevante para la educación de niños y niñas...El sistema cultural coeducativo incorpora la diversidad de género en tanto que diversidad cultural. Es decir, desde este sistema cultural de referencia se reconocen como

---

<sup>29</sup> Ver Goetschel, Ana María (coord) (2009)



valores culturales importantes un conjunto de valores y prácticas tradicionalmente asociados al mundo femenino (Bonal, 2003: 40).

Lo que este párrafo sugiere es una discriminación positiva. Los aportes de los hombres a la ciencia ya son ampliamente conocidos; el deporte, el estudio, el trabajo (actividades anteriormente atribuidas al varón) ya se han socializado en las mujeres. Ahora es necesario hacer lo contrario: revalorizar e inculcar en los niños características atribuidas a las niñas, como por ejemplo, la sensibilidad, la preocupación y cuidado de los demás, y también divulgar los aportes que las mujeres han hecho a la historia y a la ciencia.

Para lograr esto, la coeducación, según Bonal (2003: 40), debe trabajar en una doble dirección: "reducir las desigualdades entre individuos de cada sexo, derivadas de los diferentes procesos de socialización, y eliminar la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino".

### **CAPÍTULO III. ETNOGRAFÍAS DE LA COEDUCACIÓN**

En este capítulo vamos a presentar los dos colegios en los cuales se realizó el trabajo de campo en el que se basa esta investigación. Se ha decidido elaborar una etnografía por cada institución en la que, después de una breve descripción del espacio físico y de la dinámica general, se construye un personaje que recorre el colegio cuando éste ha sido recientemente transformado en *coeducativo*. El objetivo es ilustrar cómo fue que cada plantel se adaptó al modelo de coeducación; así como también, intentar dar unidad y coherencia a los relatos discontinuos recogidos a lo largo del trabajo de campo. La elaboración de las siguientes etnografías tiene también como meta llegar a ser recursos didácticos que puedan ser aplicados en las instituciones educativas para llevar a reflexionar a estudiantes y docentes sobre la importancia de las relaciones de género en la educación.

Antes de pasar a la exposición de datos, conviene presentar las secciones del marco normativo nacional consagradas a la educación, y más específicamente, a la coeducación. En primer lugar, la Constitución vigente, en el Artículo 3, establece:

Son deberes primordiales del Estado:

1. Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes.

Así mismo, en el Artículo 27:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Y en el Artículo 347:

Será responsabilidad del Estado:

1. Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas. (...)
4. Asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en ciudadanía, sexualidad y ambiente, desde el enfoque de derechos. (...)
6. Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes.

Siguiendo esta línea, en marzo del 2011 se aprobó la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la cual regula las acciones a nivel de la Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato de todo el país. Entre los principios de la LOEI se encuentran:

- j. Garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación;
- l. Igualdad de género.- La educación debe garantizar la igualdad de condiciones, oportunidades y trato entre hombres y mujeres. Se garantizan medidas de acción afirmativa para efectivizar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación de ningún tipo<sup>30</sup>

Y en cuanto a las obligaciones del Estado frente al derecho a la educación:

- f. Asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación integral, coeducativa, con una visión transversal y enfoque de derechos;
- t. Garantizar un currículum educativo, materiales y textos educativos, libres de expresiones, contenidos, e imágenes sexistas y discriminatorias

Con esto, se dictó como disposición transitoria<sup>31</sup> que, a partir del año lectivo 2012-2013, las instituciones públicas del país pasaran a ser mixtas en todos sus niveles y modalidades. Actualmente ya todos los establecimientos fiscales han acatado esta disposición, la cual también ha sido extendida a las instituciones educativas privadas. Este último proceso aún se está llevando a cabo.

---

<sup>30</sup> Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial no 417. Segundo Suplemento.

<sup>31</sup> La disposición también dictaminaba que la aplicación de la coeducación sería sin excepción y de manera progresiva, a partir del primer grado o curso al que ingresan los y las estudiantes.

La incorporación de la coeducación en la LOEI (y anteriormente en la Constitución de 1998<sup>32</sup>) es reflejo de un proceso que ya se viene dando desde años atrás (los casos de los colegios "D" e "T" son prueba de ello) y que responde también a la dinámica de la "conquista" del espacio público por parte de las mujeres. Es, por lo tanto, el resultado de las luchas sociales que promueven la idea de que hombres y mujeres deben educarse en conjunto, y es también la continuación del discurso de igualdad entre los ciudadanos y ciudadanas que la democracia establece.

### **3.1. COLEGIO "D"**

#### **3.1.1. Escenario social y cultural**

El colegio "D" está ubicado en la avenida 9 de octubre, en el centro-norte de la ciudad de Quito. Fue fundado el 25 de abril de 1951 en honor a uno de los personajes principales de la Revolución Juliana. La especialidad de la institución es en contabilidad, y su lema es: *Primero señores, luego excelentes contadores*. El título que la institución entrega es altamente valorado, tanto por las empresas que requieren contabilidad, como por los y las estudiantes.

Las instalaciones del colegio consisten en un coliseo, un auditorio, dos edificios, dos canchas de básquet y una cancha de fútbol. De la entrada principal, en donde está la caseta del guardia -quien controla el acceso y la salida de las personas-, al lado derecho, se ubica el coliseo. Dentro hay graderíos y una cancha de básquet. En el subsuelo está el gimnasio. El coliseo es utilizado para los partidos de básquet, para las clases de Educación Física y para el entrenamiento del club de tae kwon do.

De la entrada al lado izquierdo está el edificio viejo (es decir, el que existe desde la fundación del colegio), el mismo que tiene forma de L. En el primer piso se encuentra el departamento médico, la copiadora, la biblioteca, el área del bachillerato internacional, el departamento de consejería estudiantil, la colecturía, varias aulas de clases y la asociación de profesores. En el segundo piso hay aulas y un baño de mujeres. Anexo a este edificio hay un bloque que alberga, en el primer piso, al área de contabilidad y la inspección; mientras que en el segundo piso se ubica la secretaría, el rectorado y el vicerrectorado.

---

<sup>32</sup> Art. 67.- (...) El Estado garantizará la libertad de enseñanza y cátedra; desechará todo tipo de discriminación; reconocerá a los padres el derecho a escoger para sus hijos una educación acorde con sus principios y creencias; prohibirá la propaganda y proselitismo político en los planteles educativos; promoverá la equidad de género, propiciará la coeducación.

El espacio desde la entrada hasta este edificio es ocupado por los autos del personal administrativo y docente de la institución. Debido a que no es un espacio para parqueaderos, y como no es amplio, muchas veces se ocasionan problemas porque algún docente parqueó su carro impidiendo la salida de otro. Esto provoca que se pierdan clases mientras los profesores/as mueven sus autos.

Al lado de este edificio hay dos canchas de básquet de cemento. En una esquina, cercana a la puerta que da acceso a la inspección, se ha colocado un busto del fundador del colegio. En estas canchas se realiza la formación de los/as estudiantes los días lunes, o cuando tiene lugar algún evento especial (fiestas del colegio, fiestas nacionales, inauguración de deportes, etc).

Más allá de las canchas de básquet se encuentra el nuevo edificio, que tiene alrededor de 10 años. En el primer piso se encuentra el bar, un comedor, la sala de profesores/as, la oficina de transporte, varias aulas y un baño de hombres. En el segundo piso se encuentra una sala de inspección, aulas y una sala de informática. En el tercer piso hay más aulas y dos salas de audiovisuales. En este piso funciona también el instituto superior de contabilidad, ahora ya totalmente independiente del colegio aparte del hecho de que comparten instalaciones.

A este edificio, igual que con el otro, está anexado un bloque de tres pisos. En esta área se ubican las aulas de computación. En el primer piso también están otros baños para mujeres. A un lado del edificio, entre éste y la cancha de fútbol, se sitúa el auditorio. En la pared que da a las canchas de básquet está pintado un mural con el nombre y sello del colegio.

La cancha de fútbol es de arena y está en malas condiciones pues el piso no está igualado. A lo largo forma una cancha, con sus arcos respectivos, y a lo ancho hay dos canchas, igualmente cada una con sus arcos. Al fondo y a la izquierda están otros baños para hombres. Del otro lado, al filo de las canchas, hay barras que son utilizadas en las clases de Educación Física. En las paredes próximas a esta cancha se han dibujado una gran cantidad de graffitis. Algunos dicen el nombre de la persona que lo dibujó, y otros, en cambio, son mensajes que los/as estudiantes han escrito; casi siempre con temas románticos. Estos graffitis también pueden leerse en las puertas de los baños de hombres y mujeres; e inclusive muchas veces pueden iniciarse conversaciones anónimas cuando un mensaje es respondido con otro y así sucesivamente (esto, claro está, se

desarrolla de a poco, no necesariamente en el mismo día). Hay también varios graffitis en los alrededores del plantel con el nombre del colegio.

Espacios verdes no existen en el colegio aparte de los pequeños jardines que están detrás del edificio viejo y a los cuales los/as estudiantes no suelen tener acceso. Los edificios están pintados de color crema y durazno. El aseo de las instalaciones es deficiente. Los baños son sucios, y en las cunetas y en los filos de la cancha de fútbol se acumula basura. Inclusive, al fondo de la cancha hay un espacio donde se botan los escritorios dañados, y otros desperdicios.

De manera general, los planteles educativos públicos se caracterizan por la gran cantidad de estudiantes que reciben. En el caso del colegio "D" la población estudiantil<sup>33</sup> es de un total de 1983, con una ligera mayoría de estudiantes varones. Hay un total de 51 paralelos, y cada uno está conformado por entre 30 y 40 alumnos/as. Cada paralelo tiene un tutor/a y un inspector/a asignado quien está encargado de tomar lista al inicio de la jornada, y de retirar el leccionario a la última hora. Se han implementado dos jornadas de clases (matutina y vespertina), por lo que cada aula recibe a dos paralelos, uno en la mañana y otro en la tarde.

A la sección matutina asisten los/as estudiantes del bachillerato. Las clases empiezan a las 7 de la mañana y terminan a la 1:35pm, aunque suelen terminar 10 o 15 minutos antes porque la jornada de la tarde empieza a la 1:40pm y es necesario desalojar rápidamente a los estudiantes del bachillerato. Las clases que reciben son, en parte, las correspondientes al tronco común (matemáticas, lenguaje, emprendimiento, etc), y el resto son las de la especialidad de contabilidad (talento humano, índices financieros, costos, contabilidad gubernamental, impuestos generados, etc).

A la sección vespertina asisten los/as alumnas de la básica, es decir, octavos, novenos y décimos. La jornada va desde la 1:40pm hasta las 6:40pm, aunque generalmente se acaba diez minutos antes. Tienen 7 clases por día, y cada una de ellas dura 40 minutos. Al igual que en la sección matutina, cada paralelo tiene su tutor/a e inspector/a respectivo. Las materias que reciben son: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, dibujo, digitación, educación musical, inglés y educación física.

Los docentes pertenecen al y son asignados por el magisterio. Quienes fueron entrevistados tienen un promedio de 30 años en la institución, lo que significa que la

---

<sup>33</sup> Para el año 2013, que fue cuando se realizó el trabajo de campo.

mayoría tiene alrededor de 40-50 años. La población de docentes jóvenes es prácticamente inexistente. Muchos no son profesores de profesión, sino que en algún momento tuvieron la oportunidad de trabajar para el ministerio y fueron enviados al colegio "D" por contar con carreras relacionadas a la contabilidad. Otros/as docentes sí tienen esa profesión e inclusive han realizado estudios de cuarto nivel enfocados en la enseñanza. Entre las razones por las que optaron por ingresar al ministerio está la seguridad laboral que ofrece (la cantidad de años que llevan en el colegio es la muestra), y una vocación por la enseñanza y el trato con la juventud que han ido descubriendo a lo largo de su experiencia docente. Sin embargo, también existe un sentimiento de "fatalidad ineludible", como si no tuvieran otra opción más que aguantarse las vicisitudes de su profesión.

En cuanto a los y las alumnas de este colegio se puede decir que provienen de familias de escasos recursos económicos. Los y las docentes de esta institución dan cuenta de las características de estas familias: deficiente alimentación, migración de padres y madres o la falta de atención de ellos/as debido que por su precaria situación económica deben estar constantemente trabajando, provenientes de otras provincias, trabajo infantil. Cuando el padre y la madre migran son los abuelos/as u otros familiares quienes se hacen cargo de los chicos/as, y estas personas suelen ser analfabetas o tienen una educación incompleta y deficiente, por lo que no cuentan con las herramientas necesarias para supervisar el estudio de sus nietos/as. Estas condiciones son consideradas por los/as docentes las causas de los problemas en el rendimiento académico de los/as estudiantes, en el descuido del uniforme, en los atrasos y faltas. Además, al identificarlos/as como provenientes de una clase social "baja" creen necesaria la enseñanza de "buenas" costumbres que van desde el aseo hasta la ortografía. En los últimos años la población refugiada colombiana ha aumentado, así como también hijos e hijas de familias migrantes que recientemente han regresado al país.

Desde sus inicios, el colegio "D" aceptaba únicamente a estudiantes varones, hasta que en la década de los noventa, el colegio acogió el modelo coeducativo, el cual también ya había sido implementado por otras instituciones fiscales de la ciudad. Se empezó a recibir mujeres en los octavos de básica y fueron subiendo de cursos paulatinamente.

### **3.1.2. Etnografía**

07h00. Hora de entrada. En su camino hacia el portón del colegio Emilia se encuentra con grupos de estudiantes que se demoran en las esquinas o entran a alguno de los

negocios cercanos. La mayoría, sin embargo, ya está adentro conversando o haciendo algún deber que les hizo falta para ese día. Suena el timbre desde la sala de inspección y una voz se deja escuchar a través del altavoz: *Buenos días profesores y estudiantes, por favor pasar a formarse en la cancha de básquet*. Poco a poco los y las estudiantes se van acercando, pero muchos quedan rezagados, por lo que la orden debe ser repetida varias veces. Esto provoca que tanto inspectores como profesores se enojen y griten a los estudiantes para que se apuren; inclusive algunos pueden llegar a golpearlos con un cuaderno o carpeta para que hagan caso<sup>34</sup>. Cada curso se forma en una fila, por orden de estatura. Generalmente, las mujeres se forman primeras, y luego los hombres.

Ese día llevan puesto el uniforme del diario. Para los hombres: un pantalón y saco de lana azules, camisa blanca, corbata roja y zapatos negros. Para las mujeres: lo mismo, sólo que en vez del pantalón usan una falda a cuadros de color azul, rojo y blanco, además de mallas azules y zapatos negros de taco. A más de llevar con pulcritud el uniforme correspondiente, el reglamento del colegio no permite a los hombres llevar el cabello largo, ni usar aretes ni piercings. A las mujeres, en cambio, no se les está permitido maquillarse, ni tener las uñas largas ni pintadas, y tampoco pueden usar piercings. A ellas también se les obliga a llevar la falda al nivel de rodilla. Si la tienen por encima, los/as profesoras o inspectoras les llaman la atención y, como es considerada una falta de disciplina, pueden bajarles puntos por eso. Si bien todos/as las estudiantes deben acogerse a este reglamento, hay quienes no lo toman en cuenta; pero sí tienen cuidado de pasar desapercibidos. La exigencia del cumplimiento varía de profesor/a en profesor/a; hay quienes son estrictos y no permiten estar en sus clases a quienes estén mal uniformados, sin embargo, también hay profesores que no toman en cuenta eso. Así mismo, hay alumnos/as que han optado por sacarse sus aretes mientras están dentro del colegio y a la hora de salida se los vuelven a colocar. En este aspecto se nota la tensión existente entre la identidad de los/as adolescentes -que está en constante cambio- y la rígida identidad que la institución reclama de ellos/as y que se ha mantenido estática desde la fundación del colegio.

Si bien los llamados de atención son constantes, y algunas veces fuertes, no es lo que Emilia esperaba luego de haber oído los relatos de su tío, que también fue estudiante en el colegio, pero antes de que ingresaran las mujeres. Justamente, uno de los argumentos

---

<sup>34</sup> Esta conducta se da solamente entre hombres; no se da el caso de que un inspector pegue a una chica, o que una profesora pegue a un chico.



que promovían los miembros del plantel en contra de la coeducación fue que la disciplina iba empeorar. Cuando sólo había hombres en el colegio (inclusive el personal docente mostraba una mayoría masculina) el trato hacia los estudiantes era más brusco. Al ser un ambiente eminentemente masculino, la violencia y fuerza atribuidas tradicionalmente a este sexo eran legitimadas y reproducidas constantemente. Su tío le había contado que los profesores pegaban a los estudiantes, y si alguien mostraba ser débil o delicado, era objeto de burla. Así mismo, los alumnos tenían que siempre utilizar terno, es decir, mantenerse elegantes, característica esencial del *caballero*. Por esto, en ese entonces, existían vestidores y duchas para que, luego de haberse ejercitado, los alumnos se bañaran, cambiaran, y pudieran asistir al resto de clases con la apariencia adecuada. Otra de las expresiones de la caballeridad que se les exigía a los estudiantes era el trato (de mayor consideración y respeto) que tenían con las –pocas– profesoras del plantel; ellas eran las mimadas del lugar. Debido a que el relato de la caballeridad conlleva otro relato de la “delicadeza” femenina, las maestras en el colegio “D” de ese entonces estaban asignadas a las clases más “suaves”: inglés, lenguaje, talento humano<sup>35</sup>. Con el ingreso de las chicas la disciplina ya no pudo ser tan rígida, inclusive el tono de voz de los/as docentes tuvo que ser más suave. De la misma forma, las duchas se eliminaron y se implementaron baños con espejos para las alumnas<sup>36</sup>.

Otro de los argumentos que se mantenían en contra de la coeducación en el plantel era la posibilidad de *despertar* la atracción sexual de un sexo por el otro. Las alumnas fueron una novedad para los varones, y con su ingreso iniciaron también los romances y los embarazos adolescentes. Por eso, los profesores debían estar pendientes constantemente para hacer que los y las estudiantes respetaran el espacio del colegio.

El rector interviene rápidamente anunciando que la inauguración del campeonato de deportes será en un mes, por lo que cada equipo debe elegir uniforme, nombre, y una *reina*. La elección de la “Señorita Deportes” y el grupo de bastoneras<sup>37</sup> son actividades que iniciaron con el ingreso de las mujeres, manteniendo y reproduciendo de esta manera la demanda social -y obsesiva- de belleza femenina. En ese momento, Emilia

---

<sup>35</sup> Esta dinámica se ha mantenido, al menos, hasta el momento de la realización de nuestro trabajo de campo. La implementación del modelo coeducativo debería haber también llegado al ámbito docente.

<sup>36</sup> Bajo la concepción de que los destinos biológicos de las personas coinciden con los destinos sociales de cada quien, se desarrolla un concepto de la sexualidad basado en una oposición binaria (hombre/mujer) que configura los cuerpos como iguales o distintos, como “lo propio” y “lo ajeno”. De esta forma, el pudor se construye como una barrera para el “peligro” que puede desprenderse del encuentro de estos cuerpos tan distintos, pero que se buscan.

<sup>37</sup> La primera selección de fútbol femenina se conformó en el año 2013.

deja de prestar atención a la autoridad y escucha la conversación de dos chicos, de dos cursos mayores a ella, que recordaban el primer año en el que las estudiantes habían ingresado. Ellas sí que habían sido las reinas del colegio. Tenían muchos pretendientes y hasta eran la razón de peleas entre alumnos. Esto provocó el descuido en los estudios, tanto de los hombres como de las mujeres<sup>38</sup>; pero –decían- había valido la pena. Para ellos fue una novedad compartir con mujeres su colegio, y para ellas fue un privilegio poder estudiar en una institución ampliamente reconocida por su formación en contabilidad.

Se acaba el minuto cívico y Emilia, junto con sus compañeros, se dirige a su aula. La primera hora es Índices Financieros. El profesor entra y los/as estudiantes lo reciben levantándose en señal de saludo y respeto. Esta es una acción prácticamente mecánica que el alumnado realiza cada vez que alguien entra al aula, sea o no profesor/a. Si no lo hacen, los docentes les llaman la atención aludiendo que es una falta de respeto, o una expresión de su vagancia. Cuando todo el curso está levantado, el/la profesora agradece y permite que se sienten. Esta rutina también la realizan cuando los docentes salen del aula.

Cuatro horas de clase pasan lentamente y, de repente, Emilia es despertada por el timbre que anuncia el recreo. Todos salen apresuradamente, llegan al bar, compran su comida y se van. Los baños de mujeres reciben a chicas que se demoran arreglándose frente al espejo o simplemente conversando; esto no ocurre con los baños de los hombres porque, además, éstos no tienen espejos. Hay quienes se sientan en el piso a conversar, comer y escuchar música -en este período el uso de aparatos electrónicos es permitido. Otras personas prefieren pasearse por todas las instalaciones, y cuando se encuentran con algún conocido/a saludan, intercambian algunas frases y continúan su camino; o también puede suceder que se vayan formando grupos más grandes y decidan instalarse en algún lugar para conversar o iniciar algún juego. Las personas que prefieren realizar algún deporte (en fútbol son básicamente hombres quienes participan; en volley y básquet hay una mayor participación de las mujeres) se dirigen a las canchas. En las canchas de básquet se realizan no uno, sino varios partidos simultáneos, y lo mismo pasa en la de fútbol. Emilia recuerda que, cuando estudiaba por la tarde, se armaban muchos más partidos. Todo dependía si el grupo de amigos tenía un balón. Si era así, se

---

<sup>38</sup> Esto sucedió sólo temporalmente, ya que desde su ingreso, las mujeres han ido ganando mayor presencia –muchas veces exclusiva- en los cuadros de abanderadas y escoltas.

dirigían a la cancha a ganar un arco; a veces, incluso, podía haber varios partidos utilizando el mismo. Era casi imposible identificar a los compañeros de equipo o a los arcos, mucho menos al balón. Inclusive los arcos y las barras localizadas al filo de la cancha eran utilizados como ‘redes’ para jugar volley. Pero no eran sólo hombres los que ocupaban la cancha: también se podían ver grupos de mujeres que se paseaban por entre la confusión de partidos en búsqueda de algún amigo para conversar o coquetear, y de paso molestar a sus compañeros pateando el balón cuando tenían la oportunidad. Ella misma había sido una de esas chicas y recuerda emocionada que era toda una aventura entrar ahí porque debían correr con suerte para no recibir balonazos. Todos y todas eran parte del juego.

Suena el timbre que anuncia el final del recreo y los alumnos se dirigen a los baños, hacen una última visita al bar o caminan lentamente hacia sus respectivas aulas. De repente, el cielo se nubla y empieza a llover fuertemente. Hay un apagón eléctrico y, como al curso de Emilia le toca clase de Computación, el profesor les permite quedarse dentro de la clase realizando cualquier actividad. Emilia y tres estudiantes más se reúnen con el profesor y empiezan a conversar acerca del ingreso de las alumnas al colegio. Él les cuenta que fue uno de los que estuvo a favor de la coeducación porque era necesario que los hombres aprendieran a convivir y a tener confianza con las mujeres, además de que, de esa forma, tenían la posibilidad de conocer las diferencias de comportamiento y establecer fácilmente, en el futuro, una comunicación equitativa. Les explica que, a pesar de no haber recibido algún tipo de capacitación por parte de la institución, tuvo que prepararse personal y constantemente para encontrar formas en las que su mensaje llegara tanto a hombres como a mujeres. Emilia le pregunta qué fue lo que se le había hecho más difícil de acostumbrarse de las mujeres. Y él le responde que cambiar el tono de su voz –con la presencia de las chicas ya no podía gritar como lo hacía antes- le había costado bastante, y también aprender a establecer una cierta distancia entre el maestro y las alumnas porque se corría el riesgo de ceder ante su suavidad y, algunas veces, coqueteo<sup>39</sup>. Cuando llega el cambio de hora, uno de los compañeros de Emilia -que también había estado presente en la conversación- comenta que, si bien lo que les enseñaban en las clases no había cambiado, las actitudes de los

---

<sup>39</sup> Insistiendo en nuestra hipótesis acerca de la primacía (en el sentido de primera, no de más importante) del género en la constitución de la identidad de los sujetos, podemos asegurar que, antes de ser docente o estudiante, se es mujer u hombre, por lo que, en el ámbito educativo, la tensión sexual “natural” entre ambos sexos debe ser contenida.

profesores sí lo habían hecho, especialmente la del profesor de Educación Física, pues había innovado con distintas actividades y, además, permitía que las mujeres hicieran los mismos ejercicios, pero en menor cantidad que los hombres.

1h25pm. Hora de salida. Emilia camina por la cancha de básquet y observa el sello del colegio con el lema escrito por debajo: *primero señores, luego excelentes contadores*<sup>40</sup>. Al momento de acoger la coeducación, la institución debería haber cambiado el lema para incluir a las *señoritas*, y así conseguir que ellas también se sintieran identificadas con el colegio. Pero no es sólo un problema a nivel del lenguaje. Emilia ha soportado ya varias veces las burlas que sus compañeros realizan por sentirse superiores a las mujeres, y, además, muchas veces los mismos profesores escogen únicamente a sus compañeros varones para participar en clases. Emilia se siente ante una encrucijada: extraña su escuela -cristiana y femenina- pues allí había más confianza entre mujeres; pero a la vez, estando en el colegio "D", se siente capaz de realizar distintas actividades (como el fútbol, básquet) que en su antigua escuela le negaban simplemente por el hecho de ser mujer.

## **3.2. COLEGIO "I"**

### **3.2.1. Escenario social y cultural**

El colegio "I" fue fundado en 1908 por la Superiora Madre Saint Jean, procedente de Bélgica. Es una institución privada, regentada por la Congregación de la Providencia y de la Inmaculada Concepción. La educación impartida en esta institución está guiada por el Carisma de la Providencia, es decir, por valores como el respeto, humanidad, tolerancia, solidaridad, honestidad, espiritualidad.

En un inicio, este colegio era un internado ubicado en el sur de la ciudad que recibía solamente a alumnas mujeres provenientes de familias de clase alta de Quito y de otras provincias; sin embargo, según la actual rectora del colegio, la 'espiritualidad' de las Hermanas les hizo abrir sus puertas a estudiantes menos adineradas. En 1963, la institución se mudó a su ubicación actual: al filo de la quebrada de Guápulo, sobre la avenida González Suárez. Hoy en día el colegio recibe a estudiantes hombres y mujeres de clase media y media-alta.

---

<sup>40</sup> El lema, además, deja en claro que la misión de la institución, en primera instancia, es la formación a nivel personal (normas, valores) antes que la educación académica. Esta es, justamente, una de las hipótesis que maneja este trabajo investigativo.

El personal docente y administrativo es seleccionado por la misma institución, lo que implica que ésta también decide el tiempo que permanecerán trabajando y el salario que recibirán. Algunos profesores perciben que hay mejores remuneraciones en los planteles fiscales y mayor seguridad laboral, mientras que en los colegios privados el ingreso, permanencia y salario dependen de otros factores, como por ejemplo la amistad que se tenga con las autoridades. Prueba de esto son los cortos períodos de tiempo que llevan en el colegio (la mayoría no llega a la década). En estos planteles existe una mayor variedad en cuanto a la edad de docentes, hay jóvenes y también adultos/as, inclusive algunos/as que se acercan a la tercera edad. Muchos de los/as profesoras de la institución han tenido experiencias previas en organizaciones o planteles religiosos y es esta tendencia la que los llevó a trabajar en el colegio "T". Así mismo, muchos de ellos/as tienen títulos de cuarto nivel enfocados en la enseñanza.

En cuanto a las estudiantes del colegio, como ya se mencionó más arriba, éstas provienen de familias de clase media y media-alta. Generalmente, estas familias son de número reducido. El padre y madre pasan poco tiempo en el hogar debido a sus trabajos y esto hace que encarguen a los chicos y chicas con tíos/as, abuelos/as, amigos/as o trabajadoras domésticas. Al pasar más tiempo con las personas que les cuidan, establecen confianza con ellos/as y sienten que sus padres y madres no les conocen lo suficiente. Muchas veces esta deficiencia en la relación padre/madre-hijo/a se compensa con regalos, como juguetes o aparatos electrónicos (celulares, computadoras, videojuegos, etc.).

La condición privada del colegio se expresa en lo que el colegio ofrece, más allá de las clases estipuladas por el ministerio. De esta forma, por ejemplo, hay clases no solamente de inglés, si no *en* inglés: social studies, science, grammar; las cuales no se imparten en un colegio estatal. Las salidas semanales de la primaria a una piscina también se cuentan dentro de estos servicios "especiales". Tanto en el imaginario de profesores/as y estudiantes existe una idea de exclusividad en torno al colegio pues "no todos logran entrar", y, además, porque consideran que el nivel de educación que se imparte es "excelente".

Respecto a la infraestructura, el plantel ocupa una cuadra entera. A lo largo de la fachada frontal del establecimiento está escrito el nombre de la institución. La entrada que siempre está abierta es la que está sobre la av. González Suárez. Ahí se encuentra la caseta del guardia, quien permanece a lo largo de la jornada controlando el ingreso de

las personas, inhibiendo la salida de estudiantes o facilitando la entrada de vehículos del personal docente y administrativo del plantel, así como también de las busetas que realizan el transporte.

El edificio principal es de color amarillo pálido y azul marino. En el extremo izquierdo de la fachada frontal está pintada una imagen de la Virgen, que tiene en la parte superior una inscripción: *Yo soy la Inmaculada Concepción*. Los espacios de parqueadero están ubicados en el patio delantero del edificio y están destinados para el personal administrativo y docente de la institución; ahí también se colocan las busetas de transporte a la hora de entrada y salida de clases, o también cuando la primaria tiene excursión a la piscina. No hay espacio para todos los carros, por lo que el resto se parquea en la av. González Suárez.

La entrada al edificio da a la recepción, donde hay una caseta de información donde una señora atiende. Frente a la puerta hay una reja que impide el libre acceso al establecimiento. Una vez dentro, al frente de las rejas, en la pared, está colocado un florero grande, y por encima de éste, una imagen de la Inmaculada, al lado izquierdo está la imagen del fundador de las Hermanas de la Providencia, Juan Martín Moye, y a la derecha el escudo del colegio.

De la entrada al lado derecho está el departamento médico-odontológico, salas de informática (una para primaria, otra para secundaria), la sala de odontología, sala de entrevistas, laboratorio de química, y el rectorado. Al fondo hay otra estatua de la virgen cubierta por láminas de vidrio, y con floreros en el piso. A continuación está la entrada a la capilla, que tiene forma de pirámide y es amplia, con bancas de madera y reclinatorios. Una vez a la semana cada curso va a la capilla para recibir una hora de eucaristía. El servicio de confesiones es permanente y las estudiantes pueden acudir cuando lo deseen. Del otro lado de la entrada a la capilla hay otra puerta que sale del edificio y que da a un cuarto donde se venden los uniformes; de ahí sale un camino que va por detrás de la capilla y que llega a otra zona de parqueaderos, y a la residencia de las monjas, que es un edificio rojo de cinco pisos con pequeños jardines alrededor, y a un lado hay un patio donde se cuelga la ropa. Hay también una puerta que da al área de la primaria.

Volviendo al edificio principal, del lado izquierdo de la entrada, está la secretaría y luego otra oficina del rectorado. Hay una rampa en el centro del patio (el edificio es hueco en el centro) que sale al subsuelo, al lado del bar. Hay un baño para mujeres, y

también hay un baño de profesores y profesoras que permanece cerrado con llave. Al fondo del primer piso está la sala de maestros/as. El resto de este nivel está ocupado por aulas de la secundaria.

Subiendo por las gradas que están al frente de la entrada se llega al área de Educación en la Fe y siguiendo hacia la izquierda se sale a un patio interno donde están ubicados el área de inglés, el departamento de transporte de la secundaria, y algunas bodegas. Desde las gradas, siguiendo recto, se llega al aula de audiovisuales y la copiadora. Hacia el lado derecho están el resto de aulas, el vicerrectorado, la biblioteca, el laboratorio de inglés, el área de matemáticas y la inspección. En el extremo opuesto, es decir, encima del aula de profesores/as, está el departamento de consejería estudiantil. En este piso hay baños separados para hombres y mujeres. Hay macetas a lo largo de los pasillos. Fuera del departamento de consejería está colocada otra estatua de la virgen.

Al lado izquierdo del edificio está el coliseo, pintado igualmente de azul y amarillo. En la parte posterior hay murales pintados (un sol, un árbol, un planeta, un graffiti) y también hay mensajes ("Lo único que frena mi aprendizaje es mi educación. A.T.E."); hay, además, nombres de chicas y chicos rayados en la pared con esferográfico o algún otro material. Siguiendo por detrás, hasta llegar al área de primaria -que está en el extremo derecho del establecimiento-, recorre un camino de cemento y adoquín al que le llaman "camino imaginario". Según varias personas, se lo llama así porque antes les llevaban a tener clases ahí y, al ser un espacio abierto y rodeado de plantas, les invitaban a imaginar contándoles cuentos o haciendo las clases más didácticas.

Al lado izquierdo del coliseo están las canchas de la secundaria que son de piso de cemento. Longitudinalmente hay dos canchas de básquet con sus respectivos aros, y a través está la cancha de fútbol, con sus arcos. A continuación de las canchas de básquet hay dos canchas de volley, con sus redes, y al fondo hay ocho baños para hombres y mujeres por separado; también hay lavabos. De las canchas suben gradas que dan al subsuelo del edificio principal, en donde se ubica el bar. Ahí también hay baños (los que están frente al bar son de mujeres, y por fuera hay para hombres y mujeres, por separado, aunque estos son poco utilizados por las/os alumnos), está el departamento de educación física, un aula de computación (la única que tiene una puerta de rejas, aparte de la de madera) y tres aulas más que no están en funcionamiento.

Desde el bar hacia la derecha es ya la zona de primaria. Las aulas son construcciones independientes del edificio principal. Hay varios patios (estos sí de hierba) y juegos

infantiles. Se diferencia claramente esta área de la de secundaria por los colores que adornan las paredes, los juegos y las aulas mismas que, además, están decoradas con dibujos y mensajes que motivan al estudio. Otra diferencia es que en la primaria no hay bloques de baños diferenciados por sexo, si no que en el mismo cuarto hay baños con letreros que indican si son para mujeres u hombres. Hay una cancha de hierba para jugar fútbol, y dos canchas de cemento para básquet.

El horario de clases en el colegio es de lunes a viernes, de 7:10 de la mañana hasta la 1:40 de la tarde. Hay un total de 599 estudiantes<sup>41</sup>, 486 son mujeres, y 113 son hombres. Cada curso tiene varios paralelos, los mismos que vienen a denominarse "a", "b", "c", o "d". En cada aula hay un promedio de 30 estudiantes.

### **3.2.2. Etnografía**

Lunes. 7h10 suena el timbre que indica el inicio de la jornada, pero éste no es tomado en cuenta por las estudiantes, quienes permanecen en los patios o pasillos. El ruido de las conversaciones, saludos, correteos se mantienen hasta que suena el segundo timbre – cinco minutos después-, momento en que las/os estudiantes de octavos, novenos y décimos se apuran para llegar a sus respectivas aulas. Mientras tanto, las alumnas del bachillerato se forman en el patio interno del edificio, frente a la sala de profesores/as, para el minuto cívico<sup>42</sup>. El inspector general lo dirige desde el segundo piso, frente al Departamento de Consejería Estudiantil: *buenos días señoritas y señores estudiantes. Hemos organizado unas charlas para los varones y las mujeres por separado. Por favor, los hombres pasen a la sala de audiovisuales, y las alumnas al coliseo.* El episodio del día anterior, que seguramente fue lo que motivó a la organización de los conversatorios, volvió claramente a la mente de Martín. Él estaba jugando fútbol durante el recreo, cuando, de pronto, una amiga llega corriendo y le grita: *¡Martín, tu novia y Carina se están peleado por ti en el aula!* Todas corrieron para arriba. El pasillo estaba abarrotado y dentro de la clase había unas cuantas alumnas. Había quienes hacían barras por una u otra chica, y sólo unas pocas trataban de separarlas. A Martín no le dejaron entrar; sólo pudo gritarles desde el marco de la puerta y pedirles que pararan. Las chicas se cacheteaban y jalaban del cabello. El pleito había empezado porque Daniela acusaba a Carina de haber besado a su novio. El alboroto era grande y cada vez

---

<sup>41</sup> Para el año 2013.

<sup>42</sup> Debido a que el patio es pequeño, los cursos se turnan para atender el minuto cívico: un lunes le toca al bachillerato, el siguiente le toca a octavo, noveno y décimo, y así sucesivamente.



llegaban más estudiantes. Los profesores estaban en una reunión en el aula de audiovisuales, pero cuando los gritos fueron incontenibles, llegaron los inspectores, seguidos de algunos docentes. Rápidamente desalojaron a las estudiantes y llevaron a ambas chicas al rectorado. Martín las seguía, apenado y asustado. Luego de escuchar las tres versiones, la rectora les reprendió fuertemente, alegando que la pelea era un comportamiento "poco femenino". Les insistió en que su única actividad en el plantel era ser estudiantes, y que antes que novios eran compañeros, por lo que debían mantener el respeto. Casi las mismas palabras estaban siendo repetidas en aquellas charlas. Una y otra vez les señalan que la institución no está en contra de las expresiones de afecto, pero que sí deben aprender a respetar el espacio, su uniforme, y los niños y niñas de la primaria que no están acostumbradas a esas situaciones. Mientras que a los hombres les recuerdan que, por estar rodeados de numerosas mujeres, tienen que ser caballerosos; a las chicas les incitan a 'hacerse respetar'<sup>43</sup>.

Las charlas se dan por terminadas y todas las estudiantes se dirigen a sus cursos. Falta todavía una hora para el recreo. En el camino, los varones y mujeres se encuentran y comentan lo que les habían dicho. Para animar a Martín, que desde el día anterior se sentía culpable por lo ocurrido, sus amigos –que ya han estado en el colegio desde hace dos años- le cuentan que no ha sido el único en el medio de una pelea entre chicas<sup>44</sup>. Que a ellos les *llueven* mujeres que se disputan por hacerles los deberes, ayudarles a estudiar, o comprarles comida y pasar con ellos durante el recreo. Que son los mimados no sólo de las alumnas, sino también de algunas docentes y que por eso mismo no debe sentirse abrumado, sino saber aprovecharlo. Una de sus amigas, un tanto molesta, comenta que desde que los hombres fueron permitidos en el colegio las profesoras se habían vuelto más estrictas, siempre les recordaban su posición como "señoritas"; aunque también sentía que tenían un poco más de libertad.

---

<sup>43</sup> El ingreso de los varones fue una oportunidad para aleccionar a los/as jóvenes sobre sus actitudes hacia la sexualidad. Al juntar en un espacio reducido a personas que tienen identidades de género "opuestas", se realiza con éxito la dinámica que anteriormente mencionamos: profecía autocumplida. Lo que les diferencia es la norma: las que ya estaban en el colegio son mujeres, y los que recién ingresan son hombres. Entonces, al conocerse, se marcan sus diferencias, legitimando su rol de género, y erotizando sus interacciones.

<sup>44</sup> Como las mujeres tienen restringida su sexualidad, son condenadas a la monogamia, estableciendo de esta forma al resto de mujeres como su competencia. Desde nuestra perspectiva, esta es la razón por la que existe una idea común sobre la solidaridad existente entre el género masculino, y la rivalidad entre el femenino. Así, se va interiorizando en las mujeres su rol sumiso ante los deseos del varón; es en este contexto, además, que toma sentido la vigilancia que las mismas mujeres mantienen sobre su propio género.

El grupo de amigos se separa y Martín logra entrar a su clase (décimo "b") antes de que el profesor cierre la puerta. Les toca clase de Matemáticas. Antes de empezar, el maestro (que también es inspector) pide que todas se levanten para revisar que estén bien uniformadas. Manda a una chica al baño para despintarse (está delineada los ojos de negro y tiene los labios pintados de rosado), exige que un chico se quite el arete que lleva en su oreja izquierda, y advierte a tres alumnas que la próxima vez que las vea con la falda más arriba de las rodillas les llevará a inspección. Luego de este ritual, que se repite casi a diario, les anuncia que van a realizar un trabajo en grupos de 4, que pueden elegir libremente con quién hacerlo. Aunque la primera recomendación que el maestro realiza es que muevan las bancas silenciosamente para no interrumpir las otras clases, pareciera que esperaran esa orden para hacer justamente lo contrario: cada minuto que las aleje de la postura rígida de atención que las autoridades demandan de ellas debe ser aprovechado. Rápidamente, las alumnas se agrupan entre amigas y reclaman la presencia de uno de los 3 varones del curso. Como lo comentaron los amigos de Martín, la existencia de una mayoría de mujeres en las aulas (entre 25 mujeres hay 3-4 hombres) ha dado paso a una competencia, a veces explícita y otras implícita, por obtener la atención de los hombres. Ellos por su parte, sacan ventajas de la situación, pero también adaptan su comportamiento a las circunstancias, de forma que las relaciones entre hombres y mujeres tienen un tinte de ternura y suavidad. Durante el trabajo de grupo, cuando una mujer y un hombre están interactuando, se abrazan, se dan besos (no en la boca), se cogen de las manos, se tratan con cariño (se llaman 'mi amor', 'vida'). Esto ha resultado en que las relaciones entre hombres, de cierta forma, también se suavicen. El maestro se pasea por los grupos controlando que estén trabajando, o aclarando alguna duda. Si bien la finalidad de esta actividad, además de su aplicación académica, es que las alumnas aprendan a trabajar en conjunto, en algunos grupos sucede que no todos los miembros participan activamente, y entonces la responsabilidad cae en unas pocas; a pesar de que el trabajo irá con los nombres de todas.

El momento en que el timbre suena indicando el inicio del recreo, la mayoría de estudiantes sale corriendo de las aulas rumbo al patio o a los baños. Por haber una mayoría de mujeres en el colegio, sus baños son más concurridos que los de los hombres; esto pasa también porque muchas mujeres permanecen en los baños, frente a los espejos, conversando y arreglándose. La presencia de los y las estudiantes en los baños se expresa a través de mensajes escritos en las puertas que son de todo tipo,

aunque abundan los románticos. También se leen quejas contra el colegio o hacia otra persona, mensajes de motivación, o dibujos. Un mensaje puede provocar una respuesta y se convierte en una conversación (inclusive se tachan algunas frases en señal de desacuerdo).

Los lugares más concurridos durante el receso son el bar y las gradas de la cancha de fútbol. El bar está abierto a partir de la hora de recreo hasta el final de la jornada. Allí llegan tanto estudiantes de la primaria como secundaria a comprar su colación, y a veces también profesores/as. Las personas no se quedan ahí, sino que una vez comprada la comida se van a otro lugar, que pueden ser unas bancas que están cerca, las áreas verdes, las canchas, o las gradas.

Martín se dirige directo a la cancha de fútbol que, a diferencia del resto de espacios del colegio, es ocupado principalmente por varones. Las mujeres no participan en el fútbol, pero para el volley y básquet sí se arman grupos mixtos. Martín se reúne con su grupo de amigos y le proponen un partido a otro grupo de bachillerato. El juego se desarrolla con fuerza, rapidez y bruscamente, provocando que las mujeres que se sientan en círculo a la sombra de los aros de básquet huyan para evitar ser golpeadas. Los balonazos muchas veces llegan a las personas que están sentadas en las gradas; algunas veces se ofrecen disculpas, otras no. La cancha de fútbol fue adecuada al momento en que ingresaron los hombres al plantel; ésta existía antes, pero era utilizada por las alumnas para sentarse a conversar, para corretear o jugar básquet. Esta es, precisamente, una de las señales más claras de que la integración que pregona la coeducación aún debe alcanzarse en el colegio. Si el fútbol es considerado una práctica masculina, la coeducación debería actuar y promover su práctica en las mujeres y, así mismo, motivar a los varones a que incluyan a sus compañeras en los partidos.

Mientras el partido de fútbol se desarrolla, Martín busca con la mirada a su novia, a la que no ha visto ni hablado desde el día anterior. No la encuentra, pero observar a las parejas de enamorados que caminan juntos, cogidas las manos o abrazados, le hace extrañarla. A medida que las parejas de enamorados/as aparecieron y aumentaron en cantidad<sup>45</sup>, los/as docentes optaron por montar guardia en el camino imaginario para evitar que las parejas se pasearan por ahí. Ese día, sin embargo, los inspectores parece que se han olvidado de ese camino, y Martín observa que un par de parejas bajan allí evitando ser vistas.

---

<sup>45</sup> Y como se considera que los colegios no son un espacio adecuado para el ejercicio de la sexualidad.

A las 11 de la mañana suena el timbre que indica el final del recreo. Lentamente, los estudiantes regresan a sus respectivas aulas. La siguiente clase de Martín es Biología. La maestra aprovecha lo ocurrido en esos días para contarles a sus estudiantes el proceso que ha vivido el colegio con la implementación de la coeducación. Les dice que la primaria empezó a aceptar niños desde hace ocho años<sup>46</sup>, pues, la intención era formarlos desde pequeños bajo la filosofía de la institución y así evitar inconvenientes. Dos años después, sin embargo, el colegio también empezó a recibir a alumnos de cualquier curso. La profesora les cuenta que pensaron en implementar también la coeducación en la secundaria cuando la trabajadora social de la institución había planteado la posibilidad de cambiar a su hijo al colegio debido a problemas en el anterior. La rectora de ese entonces accedió y él fue el primer y único hombre en la sección secundaria (entró a décimo curso) durante ese año lectivo, y también el primer estudiante varón graduado del colegio. Al siguiente año ya recibieron alrededor de veinte chicos, y ese año (el cuarto desde el cambio) contaban con sesenta en la sección secundaria. Indignada por la pelea del día anterior, la profesora les explica que juntar a hombres y mujeres en los colegios está en concordancia con la dinámica general de la sociedad y que eso asegura su futura adaptación al mundo adulto; además de que así se motiva a la tolerancia y confianza hacia el otro sexo. Como anécdota personal, les cuenta que ella estaba acostumbrada a trabajar con alumnas que lloraban, que protestaban, que conversaban y que eran más emocionales. Luego, tuvo que enfrentarse a alumnos que querían resolver sus problemas por la fuerza y que aprendían más con la acción, que con la palabra. *Lamentablemente –dijo- ahora también las mujeres han adoptado comportamientos de los varones, como vimos ayer. Es necesario aprender a respetar al resto y respetarse a sí mismas.*

---

<sup>46</sup> Hasta la fecha, serían ya diez años.

## CAPÍTULO IV. EL GÉNERO EDUCADO

### 4.1. IMAGINARIOS DE GÉNERO

La identidad de género no es adquirida de una vez por todas durante la infancia, ni permanece inmutable a lo largo de la vida de las personas. Es, por el contrario, un proceso –no un producto- de socialización dentro del marco de la heteronormatividad. Si retomamos el concepto de performatividad del género (Butler, 2001), entonces, las identidades genéricas serían ideales regulatorios que nunca nadie podría habitar por completo y que, por lo tanto, estarían siendo únicamente imitados una y otra vez. En otras palabras, nunca podremos presentarnos por completo como hombres o mujeres porque los términos, los signos, los rituales que llevamos a cabo son en parte nuestros y en parte de otros/as. Para ocultar esta imposibilidad, las identidades de género pretenden dar una coherencia y continuidad a disposiciones que de otro modo estarían dispersas. Como afirma Martínez (2001: 43: en Andrade y Herrera, 2001): “Las prácticas sociales entendidas como masculinas o femeninas contribuyen para que los seres humanos fragmentados, al entablar relaciones, vivan la apariencia de ser completos”.

Al ser una estructura de poder, la heteronormatividad categoriza a las personas según binomios de categorías opuestas (“lo femenino” vs “lo masculino”), pero complementarias. La crítica que se hace a este mecanismo de distinción de los cuerpos humanos es que convierte a las diferencias en desigualdades: “lo masculino” domina y tiene privilegios sobre “lo femenino”. Para legitimar estas desigualdades, se construye una esencia sexual individual, a través de un sistema de representaciones simbólicas colectivas (narraciones e imágenes), que funciona estableciendo lo que se considera “apropiado” o “natural” para cada categoría de género (García, 2003), y que así oculta el mismo proceso de construcción. Esta dinámica de especificación de las personas es conocida bajo el nombre de *imaginarios de género*, los cuales son también considerados como un dispositivo pedagógico de género.

Estos imaginarios delimitan pensamientos, orientan acciones y reproducen determinadas formas de relación social (Íbid.). A través de ellos, los sujetos se reconocen como mujeres u hombres, reconocen a los/as demás y son reconocidos por ellos/as. A pesar de que las imágenes y narraciones tienden a prescribir, determinar y fijar comportamientos, los imaginarios abren el espacio para la posibilidad de negociación ya que se organizan a través de conversaciones que “las hacen inteligibles y les dan legitimidad” (Muñoz, 2004: 98 en García, 2004). Sin embargo, es importante resaltar que este proceso de

asimilación del género, en el marco educativo, implica la restricción del desarrollo psicosocial de las personas (Íbid.).

Se han identificado (Íbid.) tres mecanismos de los imaginarios: a) naturalización: asignación de roles de acuerdo a funciones sexuales; b) esencialización: las imágenes fundamentan juicios morales, de modo que se vuelven indicadores universales de “esencias” masculinas y femeninas; y c) objetivación: concepción de la mujer como objeto del deseo sexual masculino.

A continuación se describirán las imágenes y narrativas que circulan entre estudiantes y docentes acerca de lo que significa ser hombres y mujeres. Posteriormente, se indicará cuál es la relación que los imaginarios establecen entre el género y el conocimiento.

De acuerdo a las alumnas entrevistadas de los colegios “D” e “T”, la característica más notoria que las identifica como mujeres es su apariencia. Efectivamente, las identidades masculinas y femeninas se configuran a partir de dos aspectos: la estética (apariencia) y la ética (comportamientos). Ellas llevan el cabello largo y utilizan faldas o vestidos, y además las prendas que utilizan son de muchos colores, situación que, según su opinión, en los hombres no está bien vista. Pueden maquillarse, utilizar bisutería, cambiar de estilos estéticos constantemente. La presión social sobre la apariencia de la mujer provoca que siempre estén atentas a eso: algunas comentaron que se demoran más de una hora arreglándose antes de salir al colegio<sup>47</sup>. Así mismo, el uso de espejos y utensilios de maquillaje (labiales, delineadores, rizadores, planchas de cabello, cremas) durante las clases es frecuente.

Esta alusión prácticamente obligatoria de la belleza de las mujeres se incentiva también por medio de las actividades extracurriculares del colegio. En el “D” tuvo lugar la inauguración del campeonato interno de deportes y uno de los actos fue la elección de la ‘Señorita Deportes’. A continuación presentamos un extracto del diario de campo:

El jurado estaba conformado por los miembros de la mesa directiva, quienes debían pasar frente a cada equipo evaluando a las reinas. La elegida debía ser la que tenía el mejor vestido. Luego de deliberar, el jurado escogió a un grupo de diez chicas (en total eran 27) y realizó un sorteo para elegir a una, pues dijeron que “todas eran igualmente hermosas y todas merecían ganar”. Las barras de los

---

<sup>47</sup> A pesar de que la investigación no arrojó datos sobre la preocupación masculina por la apariencia, entendemos que ésta es un hecho. Está, por un lado, la urgencia de presentarse adecuadamente para conseguir pareja; y por otro, la industria de la moda juvenil que lleva a los y las adolescentes a consumir permanentemente.

equipos alentando a sus reinas opacaba la voz del micrófono que anunciaba a la ganadora: una chica de segundo de bachillerato, quien luego de recibir su banda, fue a sentarse a la mesa directiva (1-11-2013, diario de campo 2, p. 33-34).

¿Por qué no se eligió también a un "Señorito Deportes"? Porque en el imaginario social es la belleza femenina la que cuenta y, por lo tanto, puede ser admirada y evaluada por ojos "expertos": los masculinos. Esta es una clara expresión de la violencia simbólica a la que las mujeres estamos sometidas; un ejemplo de la perversidad con la que la estructura social androcéntrica vigente hace de las dominadas sus mejores dominadoras<sup>48</sup>. La posición privilegiada que ocupan los hombres no puede mantenerse sin que las mujeres se sometan a ellos en la forma de 'entregar' su cuerpo. De esto se desprende la configuración de la mujer-objeto, la cual porta la condición social del varón, por lo que a ella se le encomienda la responsabilidad de mantener las apariencias<sup>49</sup>. El cuerpo femenino se moldea de acuerdo a ciertos patrones culturales (el actual se basa en la delgadez) y se desprende de cualquier indicio de identidad; se vuelve, así, un símbolo de deseo, sexualidad y erotismo, mientras que el cuerpo masculino se mantiene como un "ente invisible observador" (Costales, 2011: 123).

¿Qué tipo de chicas eran las elegidas para representar a sus equipos? En general, eran delgadas, de piel blanca, y aunque no todas eran altas, los tacones que llevaban puestos cumplían esa función. Aquel día la regla del colegio que prohíbe el maquillaje excesivo de las alumnas no tenía vigencia. Más allá del rol de alumnas, la condición de mujer es omnipresente, y es por eso que la demanda social prevalece sobre la de la institución. La primera -que en la publicidad ha encontrado una útil herramienta para llegar rápidamente y a grandes públicos-, establece que las mujeres sean atractivas; mientras que la de los planteles educativos busca, de cierto modo, esconder esa sexualidad.

Recogimos lo que viene a continuación en la observación de un minuto cívico en el colegio "T":

Durante el minuto cívico, el padre anunció que octubre era el mes de las misiones y que iban a realizar un sánduche misionero en los próximos días. Dijo: "desde ya las mujeres que dejen de alimentarse hasta el sánduche misionero" (14-10-2013, diario de campo 1, p. 50).

---

<sup>48</sup> Esto es común a todas las estructuras de poder.

<sup>49</sup> A esto se debe a que cargos como el de secretaria sean casi exclusivamente ocupados por mujeres.

Esta intervención ejemplifica lo que venimos discutiendo: debido a que se relaciona a lo femenino con el cuidado de la apariencia personal, el padre se dirige únicamente a las muchachas para advertirles que dejen de comer, y que así puedan consumir cuanto quieran del sánduche misionero. Si se mantienen comiendo, y encima prueban el sánduche, seguramente se van a engordar. Similar a esta situación, un profesor del colegio "D" comentó en una entrevista que había notado durante los recreos que los varones estaban constante y abundantemente comiendo, mientras que las mujeres se cuidaban más (FR, 2013, comunicación personal). Vemos, entonces, cómo la norma no sólo se mantiene en un discurso institucional, sino que también impregna las subjetividades de los y las estudiantes.

La enseñanza del cuidado de la apariencia también se da desde el seno familiar:

...mi mamá me sabe decir "¡píntate, hazte algo ve, arreglate ese pelo, pareces macho!"... A mi mamá le gusta que me arregle porque sabe decir que una mujer debe estar bien presentada en todo, tiene que aprender a sentarse, aprender a hablar bien y su glamour jamás va a caer al piso. A mi hermano le vale (MO, 2013, comunicación personal).

La maternidad es también un elemento preponderante en el imaginario sobre la feminidad que circula en el ámbito escolar, y que responde a los mecanismos de naturalización y esencialización. Algunas de las alumnas entrevistadas consideran que esta experiencia es uno de los mejores aspectos de su condición como mujeres. Esto también está influenciado por los discursos de los/as docentes:

¿Ustedes conocen a sor Diana? No se dan cuenta de que ella también es mujer, y como mujer algún rato querría ser amada, abrazada por un chico y querer ser mamá, porque es mujer. Y a ella ya se le está yendo el trensito y no va a poder ser mamá. ¿Por qué lo hace ella? Yo igual sabía que algún rato iba a ser padre. Ella lo hace porque le da la gana. Tráiganle un chocolate, un caramelo y díganle "gracias por ser monja". Ella va a llorar. No es fácil, jóvenes, no es fácil (10-10-2013, diario de campo 1, p. 47. Palabras del profesor de Educación en la Fe del colegio "I").

...todos (los títeres) son madres porque llevan un hijo encima. Esta es mamá oso que tuvo un hijo: Pedrito (19-06-2013, diario de campo 1, p. 30. Palabras de la profesora de Arte de Octavo de Básica del colegio "I").



Se parte de una función sexual, el embarazo, para asignar un rol a la mujer: *madre*. Y así, ser madre es una condición a la que toda mujer, sin excepción, debería aspirar; por eso incluso se habla del deseo de la monja por tener hijos/as, y por eso también la profesora de arte no duda en establecer que la persona (en este caso, el títere) que carga un hijo/a es definitivamente una mujer, una madre. De esta forma, la maternidad se vuelve una esencia femenina y el cumplimiento de ese rol se considera una realización personal.

Durante el trabajo de campo se pudo constatar que el imaginario de género de los dos colegios valora a los varones por encima de las mujeres. Por eso ellas son constantemente objeto de burlas, faltas de respeto y minusvaloraciones que intentan “ponerlas en su lugar”<sup>50</sup>. Ahora que los tiempos cambian y las relaciones de género son concebidas con un poco más de justicia, se acepta y celebra que la mujer escale puestos en la sociedad, hecho que demostraría que la mujer “se hace respetar” y “ha aprendido a valorarse”. La intervención de un profesor de Sociales del colegio “D” demuestra cómo se hace responsable a la mujer por su condición, además de que se detecta un cierto paternalismo hacia ellas:

Sus padres hacen un esfuerzo por tenerlos, a veces dejan de darle dinero a sus ñaños, hermanos, para darles a ustedes...y esto va dirigido específicamente a las mujeres...en la sociedad actual deben estar a la altura del hombre. Se dice que deben estar en la casa, haciendo quehaceres, ocupándose de los hijos, por eso deben estudiar, no para competir, sino para llegar a un acuerdo, para que esté a la altura del hombre, en igualdad de condiciones...Si fueran millonarios no estuvieran acá, sino en colegios privados...Su profesión es de estudiantes...Están raptando a las chicas. Por favor, señores, escuchen estas recomendaciones (1-10-2013, diario de campo 2, p. 8).

La frase “a la altura del hombre” ilustra claramente la jerarquía de los géneros. De igual manera, un profesor de Educación en la Fe, del colegio “T”, coloca la responsabilidad en el lado de la mujer:

“A estas alturas las mujeres no son engañadas. Si un hombre le mintió, es porque ella se dejó” -dijo el profesor y habló de una canción cantada por una mujer que se quejaba porque un hombre le había mentado. El profesor preguntó

---

<sup>50</sup> Y no sólo a las mujeres sino también a aquellos hombres que no cumplen con el estándar de la masculinidad hegemónica, y que, en consecuencia, son feminizados.

la razón de esa canción y una de las alumnas respondió: "¡porque estaba enamorada!". Algunas alumnas se rieron (10-10-2013, diario de campo 1, p. 46).

En esta última intervención también se puede constatar cómo el amor funciona como un mecanismo que vulnera a las mujeres. Al establecer que lo femenino está relacionado a la emocionalidad, se atrapa a las mujeres en relaciones afectivas que, muchas veces, son violentas; pero, "por amor" o por miedo, no conciben la idea de alejarse de ellas.

Estos discursos tienen el mismo efecto que las excusas que se dan cuando una mujer ha sufrido una violación: "ella tuvo la culpa por vestir provocativamente", "si no hubiera estado sola por la noche, no le hubiera pasado nada". Este es uno de los mecanismos de poder que convierte a las personas dominadas en sus mejores dominadores: se coloca la responsabilidad de su situación en las mujeres mismas; si son menospreciadas es un error suyo, no le compete al hombre generar un cambio porque *así son ellos, así son las cosas*. Dos cosas se legitiman con esto: la "natural" violencia y potencia sexual de los hombres (y por lo tanto, la culpa de la mujer por ser ella quien incita), y la dominación (por lo tanto, desvalorización) de la mujer.

Encontramos en el discurso de un profesor del colegio "T" una clara muestra de esta minusvaloración que, al referirse a las características de las mujeres y hombres sin un distanciamiento crítico, termina validando y reforzando el imaginario imperante:

Al final de la entrevista, el profesor me comentó que cuando había conocido a Nicolás, él se le había acercado a saludarlo imponiendo su presencia (el chico es de contextura gruesa y mide aproximadamente unos 170cm). Nicolás le había preguntado si era verdad lo que le había dicho su hermana: que él no se dejaba intimidar. El profesor respondió: "¡si ni con tu hermana que es mujer y grandota no me intimidé!" (DS, 2013, comunicación personal).

La imagen de sumisión de las mujeres se va afianzando en sus conductas, en sus cuerpos, y terminan siendo lo que se predica: una profecía autocumplida. Y tal es la limitación que el imaginario impone que, como reconoce una chica del colegio "T": "muchas veces nosotras no tenemos esa voluntad de luchar por que nos vean como el sexo fuerte" (NR, 2013, comunicación personal).

Con esto, el aspecto del comportamiento femenino que tiene que ver con la ira y la violencia queda relegado (esto sucede a la inversa en la socialización de los hombres). Sin embargo, existen situaciones en que esta limitación encuentra su desfogue y de ahí proviene la idea de que las mujeres son "bravas", "enojonas", "violentas cuando se les

cruzan los cables". Tan fuerte es la demanda de que las mujeres mantengan su imagen de suavidad y ternura que la posibilidad de expresar enojo se limita a una suerte de acción y reacción, a situaciones extremas en que su dignidad es irrespetada, o a condiciones biológicas. El relato de dos alumnas del colegio "D" retratan este hecho:

S: De aquí del colegio yo le tengo a uno pegado, de tercero. Yo le pegué porque osó mandarme mano y le cogí, le di media vuelta y le di su pleno quiño. Y mi mamá vino a hablar porque la mamá de él había dicho: '¿por qué le pegó?'. Le dije: 'perdóneme, pero su hijo es un patán'. A mí me mandaron a inspección y a mí me felicitaron por haberle pegado porque una mujer tiene que aprender a valorarse (MO, 2013, comunicación personal).

Y: Mi mami, si es que me sancionan por haberle golpeado a alguien, si es que es con razón me dice: 'muy bien muchachita, muy bien'. En el militar del Eloy también porque eran militares me sabían decir 'negra tonta', que esto y este otro. Bueno, una. 'Que sí, que la negra no puede', dos. A la tercera ¡bum! Y yo tenía miedo de contarle a mi mami (Íbid.).

En el último relato, inclusive, se tiene un ejemplo del contenido racial del género: la chica por ser mujer y tener la piel oscura es discriminada. La clase, la etnia, el género son categorías que se entrecruzan constantemente.

La función del imaginario es establecer una secuencia entre las distintas representaciones colectivas, de manera que las imágenes que surgen indistintamente van tomando la forma de un conjunto. La relación entre enunciados respecto al enojo de las mujeres y su responsabilidad para hacerse respetar ya ha sido señalada. Pero hay más: a esta característica del comportamiento, y el establecimiento de un deber ser, le acompaña un relato que, al hacer referencia a una situación biológica, completa el conjunto y le da su sello definitivo de naturalidad. A lo que nos referimos es la menstruación. Este ajuste hormonal provoca en la mayoría de mujeres cambios de humor repentinos y podría ser la razón para identificarlas como enojonas:

...el hombre también sufre cuando una mujer tiene una menstruación porque le toca aguantarle. Por ejemplo, a mi mamá y a mi hermana, o sea, es terrible cuando les coge a una de las dos. Sólo quiero encerrarme en mi cuarto y no saber nada de ellas porque explotan (LB, 2013, comunicación personal).

¿Por qué, entonces, el imaginario de género presente en los colegios no define a las mujeres también como violentas *por naturaleza*<sup>51</sup>? Al hablar del enojo de las mujeres se está haciendo alusión a un estado momentáneo de la personalidad, no a una cualidad permanente. Además, al relacionarlo con la menstruación se refuerza su concepción como pasajero. Y como en la base de esta diferenciación existe una jerarquización de los géneros que coloca a la mujer en desventaja, este hecho es tomado a la ligera, casi como un chiste. Esto también resulta en que la menstruación sea definida como desagradable e incómoda, tanto por hombres como por mujeres; los hombres se burlan de sus compañeras e inclusive llegan a considerarlas “contaminadoras”<sup>52</sup>, y algunas chicas reconocieron que menstruar es una de las peores cosas de ser mujer.

Ahora bien, como la organización de los géneros en el sistema heteronormativo se da a través de dicotomías, frente al imaginario de lo femenino también se construye el dominio de lo masculino. La apariencia física de los varones está relacionada a la imagen del “macho”, la misma que es entendida como símbolo de la fuerza, acción y valor. En una clase en el colegio “D”, en el momento en que un profesor entraba a la clase, un chico comentó: “si es bien macho<sup>53</sup>, no?”. Yo le pregunté por qué y él respondió: “porque tiene full vello en los brazos, parece Vicente Fernández<sup>54</sup>” (23-20-2013, diario de campo 2, p. 18). El profesor al que el chico se refería tenía una voz grave y profunda.

La asociación de la masculinidad con la fuerza también es reforzada cuando en el aula se necesita mover o acomodar algo, lo cual implica un cierto esfuerzo físico. Una profesora del colegio “T” lo relata así:

...cuando los chicos se movilizan de curso en curso...vamos a cambiar a estos chicos de segundo al de abajo que está un décimo...entonces ahí se ve que los chicos, los varoncitos cargan más porque tienen más fuerza y quizá por ahí podrías decir: bueno, son hombres (PV, 2013, comunicación personal).

La intención de esta investigación ha sido plantear la posibilidad de que si a un niño y a una niña, desde que son pequeños/as, se les diera la oportunidad de socializarse, no en base al género que se les ha adjudicado, sino en base a sus propios deseos y

---

<sup>51</sup> Cabe recalcar que celebramos que no lo haga, ya que así la convivencia social sería insoportable.

<sup>52</sup> No sólo por el hecho de menstruar, sino también, como se mencionó anteriormente, porque las mujeres representan el honor del esposo y transmiten su pureza o impureza a la prole.

<sup>53</sup> El profesor.

<sup>54</sup> Vicente Fernández es un actor y cantante mexicano de música ranchera que se caracteriza por la potencia de su voz.

posibilidades, lo que actualmente se asocia a lo masculino y femenino cambiaría radicalmente. Justamente esta preocupación fue comentada con un profesor del colegio "D" durante una clase y esto fue lo que sucedió:

Le comenté que mi hipótesis era que aún no se ha alcanzado la equidad de género en la educación, a pesar de lo que dicta la ley. Él dijo que tal vez eso era porque el hombre es más fuerte por su misma constitución, es decir, que esa desigualdad se da a partir de la diferenciación biológica de los sexos. Yo le dije que esas diferencias no son naturales, sino sociales. Él dijo que por su cuerpo las personas van a tener más capacidades o habilidades, que un hombre y una mujer de dos años son diferentes porque uno es más fuerte desde ese momento. Le dije que si se le diera una pelota a una niña, ella desarrollaría cierto tipo de habilidades, y que si se le diera una muñeca a un niño...(el profesor me interrumpió y dijo) se volvería un violador. Ese comentario provocó la risa de la clase. El profesor continuó diciendo que si un hombre tuviera una muñeca luego querría una mujer ideal, y una chica real no es igual a una de juguete (24-10-2013, diario de campo 2, p. 20-21).

Que el profesor haya dicho que un niño con una muñeca se volvería un violador es gravísimo. Con esto se está legitimando la heterosexualidad, así como el apetito sexual casi voraz de los hombres. La risa que provocó en la clase aquel comentario demuestra, además, cómo los imaginarios de género son socializados y reforzados sin necesidad de una asimilación consciente.

Al asociar la masculinidad con el "macho" se resalta en los varones una cierta bestialidad que se condensa en la imagen del "gallo". Un "gallo" o "gallazo" es aquel hombre que se cree el jefe del colegio (el "macho alfa"), el más guapo, el más fuerte, el más alto, el más "perro"<sup>55</sup> (que consigue muchas chicas), el que es superior al resto de hombres en todos los aspectos, inclusive en la calidad de tecnología a la que puede acceder<sup>56</sup>. Si bien esta situación se puede dar en cualquier colegio, se detectó que más incidencia y relevancia adquiere en el colegio "T" porque ahí existe una amplia mayoría de alumnas mujeres. Como en un corral, los varones que llegan al plantel se encuentran rodeados de muchas "gallinas" y buscan por todas las vías llamar su atención sin que otros 'gallos' les molesten, y para eso deben imponerse, pelear si es necesario.

---

<sup>55</sup> Este apelativo también relaciona la masculinidad con un animal no humano.

<sup>56</sup> Este es un ejemplo de cómo el género se cruza con la categoría de clase.

En consecuencia, el imaginario de género presente en los colegios requiere que la masculinidad sea constantemente puesta a prueba y, por lo tanto, construida y reforzada en cada momento. Cuando se preguntó a dos chicos de Sexto Curso del colegio "D" por la profesión que elegirían luego de graduarse del colegio, uno de ellos respondió que sería policía y el otro iría a la marina. "Vamos a hacernos hombres" -dijeron (30-9-2013, diario de campo 2, p. 5). Las profesiones que mencionaron han sido históricamente masculinas -aunque últimamente también se acepten mujeres en sus filas- y además, demandan un gran esfuerzo físico, lo que inmediatamente las asocia con la masculinidad. Se es lo que se hace. Dichas profesiones los harán fuertes y hábiles, entonces serán hombres.

Durante el rastreo del imaginario de género que se socializa en los colegios, encontramos que se realiza una clasificación, por parte de los hombres, de las mujeres en dos grupos: las "norias" y las "chéveres"<sup>57</sup>. El grupo de las norias está conformado por aquellas alumnas consideradas tranquilas, a las que los hombres pueden pedir prestados los deberes, y por lo tanto, deben portarse bien con ellas para conseguirlo.

Por otro lado, el grupo de las chéveres son las alumnas más alegres, las que molestan a los hombres (con insultos si es necesario), pero "se hacen respetar", y también son más liberales, en el sentido de que rechazan el ideal de mujer que la sociedad impone. A estas mujeres se les califica como "lanzadas", y su comportamiento podría ser entendido como la expresión de una actitud no represiva. Sin embargo, esto no resulta en una igualdad de derechos entre los géneros porque el poder disciplinario queda intacto; estas chicas expresan una "libertad personal" que es practicable dentro del marco de la opresión general. Además, esto también resulta en una masculinización de la mujer, pues el molestar, los insultos, el ser capaces de desenvolverse con seguridad y firmeza son características que siguen siendo atribuidas a la masculinidad. Este segundo grupo es en el que los hombres se fijan para elegir una pareja y por eso se portan con ellas más relajados, lo que también puede resultar en que las traten mal (léase "como hombres"). Una vez más, la culpa recae en la chica que, aun sabiendo el trato que se merece, acepta esas actitudes de los hombres.

Encontramos también que se da una clasificación de los varones por parte de ellos mismos y de sus compañeras, la cual coincide con el estudio de Jordan (1999 en

---

<sup>57</sup> Que en última instancia pueden también ser entendidas como símbolos de dos imágenes ampliamente difundidas: la madre y la puta, respectivamente.

Belausteguigoitia y Mingo, 1999). Esta autora denomina "héroes" a los hombres que cumplen con las características de la masculinidad hegemónica, y "débiles" o "cobardes" a quienes encajan en la masculinidad "cómplice", la cual es definida como:

...una manera de hacer masculinidad (de la cual la mayoría de los hombres son parte) que no ejecuta las prácticas ni es parte de las masculinidades hegemónicas, pero que aspira y desea formar parte de ese tipo de masculinidad ejemplar, y que al hacerlo, usufructúa de una parte del dividendo de la masculinidad hegemónica (Demetriou 2001; Connell & Messerschmidt, 2005) (Schongut, 2012: 53).

Durante una conversación con alumnas de Noveno de Básica del colegio "I" surgieron estos tipos de masculinidades:

Me contaron también que Dylan, Mateo e Israel (y también Micaela) eran los más revoltosos de la clase, les llamaron "desadaptados sociales", pero que los otros dos hombres (que estaban sentados en sus puestos) eran más tranquilos. En ese momento Micaela se nos acercó y dijo (refiriéndose a los dos chicos sentados): "ellos son los más gays". Las chicas dijeron que el resto de la clase era normal (11-06-2013, diario de campo 1, p. 8).

Aquí se da un juego de categorías: los hombres *masculinos* son quienes pueden trasgredir las normas ("desadaptados sociales"), mientras que aquellos que sí las cumplen ponen en tela de duda su masculinidad ("gays") ya que la obediencia es considerada un atributo femenino, como lo veremos a continuación. Estas clasificaciones son la base para la definición de lo masculino como "lo no femenino" (Jordan, 1999 en Belausteguigoitia y Mingo, 1999). En este juego existe una especie de doble estándar porque, a pesar de que los hombres ocupan una posición dominante en la estructura social, las mujeres son a quienes se les considera como representantes de la moral (de ahí que los desadaptados sociales sean quienes actúan una masculinidad hegemónica). Así mismo, otro elemento entra a "jugar" en la delimitación de estas categorías: el caballero, que se opone al patán, y rescata los "buenos" valores de la masculinidad.

Desde la perspectiva de los/as docentes, el grupo de las "norias" es tomado como la imagen representativa de las mujeres en cuanto a su relación con el conocimiento. Tanto en el colegio "D" como en el "I", consideran que las alumnas son quienes más se dedican

al estudio, y esto queda constatado en el hecho de que la mayoría de abanderadas y escoltas sean mujeres. Marrero (2008: 35) explica que

Para los pobres, o para las minorías étnicas, pero también para las niñas en las escuelas mixtas, que suelen encontrarse subordinadas en el mundo de las reglas implícitas que consagran una jerarquía sexual que beneficia a los varones, el ámbito del desempeño escolar es el único que ofrece recompensas claras, medibles y predecibles, a esfuerzos también claros, medibles y predecibles.

La jerarquía establecida entre los géneros y los mecanismos a través de los cuales se reproduce son invisibles; por lo tanto, las mujeres ponen más empeño en la obtención de aquello que sí es explícito: el reconocimiento académico. Sin embargo, como se verá más adelante, las mujeres en los colegios se vuelven inseguras, no confían en ellas mismas y esto se debe a que existe una "percepción de la contradicción entre la afirmación que obtienen a partir del reconocimiento de su desempeño como estudiantes, y la sensación de que ello no alcanza para obtener la aceptación en tanto personas" (Ibid.: 40).

Por el lado de los varones, el grupo de los "héroes" -es decir, quienes cumplen con la masculinidad hegemónica-, según la perspectiva de los/as maestras, es el grupo que representa la relación de los hombres con el aprendizaje. Ellos se destacan en la indisciplina, son más molestos, más inquietos y demandan clases más activas. La directora del colegio "T" identifica una diferencia fundamental en cómo hombres y mujeres están predispuestos a aprender:

...cuando hablamos de las señoritas, de las mujeres, trabajamos más con el oído, las historias, las palabras; con los varones hay que actuar más, entonces hay que llevar ciertas, ciertos temas, voy a pensar por ejemplo en algo de literatura. Con las señoritas todo es más romántico, todo es más suave; mientras que con los varones tenemos que también buscar otro tipo de estrategias, no, qué se yo, ya con ellos no solamente quedarnos en esa parte emocional sino pasar a la parte más de la acción (SSA, 2013, comunicación personal).

Vemos como el imaginario de género que circula en los colegios impregna las subjetividades de hombres y mujeres, influenciando también la forma en que cada uno/a se relaciona con el aprendizaje. El hombre ha sido históricamente educado para actuar en la esfera pública (el ámbito de la razón) y esto ha demandado el autocontrol de sus emociones (porque la racionalidad, en la cultura occidental, es opuesta a la



emocionalidad); de este modo, legitiman el control sobre las mujeres, puesto que ellas son percibidas como vulnerables y sentimentales.

Ahora bien, a pesar de que los imaginarios pretenden ser hegemónicos, pudimos encontrar que la percepción de lo masculino y lo femenino -por parte de los y las docentes especialmente- puede de cierto modo contradecirlos. En nuestra opinión, esto se debe a que la implementación de la coeducación promovió el ingreso de un elemento extraño a las aulas: chicas en el colegio "D", varones en el "I". Entonces, como los/as profesoras estaban acostumbradas a tratar con un solo sexo, es comprensible que su percepción del otro sexo sea un tanto negativa. En el "I" describen a los varones como peleones, indisciplinados, engañosos, dejados (respecto a sus deberes como estudiantes). En el colegio "D", en cambio, hay opiniones divididas: mientras ciertos profesores perciben a las mujeres como más participativas, dedicadas, organizadas y meticulosas, hay quienes las conciben como gritonas, molestosas y protestonas

#### **4.1.1. Narrativas personales**

Para profundizar en la dinámica de los imaginarios de género, a continuación presentamos otro de los dispositivos pedagógicos que Carlos García (2003; 2004) ha identificado: las *narrativas personales*, las cuales, a partir de relatos que emplean denominaciones, apelativos, calificativos y juicios acerca de lo que significa ser hombre o mujer, construyen y expresan una identidad de género propia. Estos relatos se validan en la interacción y en la práctica, por lo que son, de hecho, profecías autocumplidas, las cuales "se convierten en cedazos, en reguladores de las decisiones y las acciones personales: a qué dedicarse en el tiempo libre, qué materias opcionales elegir, con quiénes jugar y de quién ser amiga o amigo" (García, 2003: 4, fascículo 8).

Respecto a las narraciones acerca de lo que implica la masculinidad, las referencias a la fuerza y la autonomía son recurrentes, como se puede apreciar en el siguiente fragmento de una entrevista realizada a un alumno de Sexto Curso del colegio "I":

Me siento como un hombre porque soy un hombre. Siempre mi papá me ha enseñado que soy un hombre y cómo debe comportarse un hombre, qué debe hacer un hombre, entonces me siento como un hombre por eso, porque mi papá me ha inculcado desde muy pequeño que yo soy un hombre y ya, siempre me ha tratado, a diferencia de mi hermana, más duro, siempre yo me he tenido que ganar las cosas, siempre yo he tenido que ser el que más esfuerzo tiene que hacer para obtener algo, así, a diferencia de mi hermana que es la niña de papi,

consentida de papi. Entonces yo por eso me siento hombre porque me siento preparado para mi futuro, o sea, primero yo le agradezco a mi papá por eso, porque yo me siento preparado para mi futuro, poder ser una persona que no tiene que pedirle favor a nadie, que puede hacer las cosas por él mismo (LB, 2013, comunicación personal).

En este fragmento se tornan evidentes los distintos relatos que hombres y mujeres deben actuar. Las narraciones referidas a los hombres están diseñadas para aumentar su confianza y competitividad; las mujeres, en cambio, son objeto y sujeto de narraciones que reducen o relativizan su confianza y resaltan su sumisión e inseguridad. Como Torres (2005: 70) señala:

Tanto las capacidades cognitivas y afectivas desarrolladas, como las destrezas técnicas adquiridas contribuyen a la construcción de imágenes de uno mismo, que implícitamente van a colaborar a legitimar y a darle un sentido de obviedad a la existencia de desigualdades sociales y económicas.

Por eso el alumno anteriormente citado *se siente como un hombre porque es un hombre*, y esta es también la razón por la que no se cuestiona el trato diferenciado que le dan a él y a su hermana por el hecho de ser de distintos géneros.

Estos destinos "inevitables" son expresados igualmente por los y las maestras. El llamado de atención de una inspectora hacia una alumna que estaba jugando con un compañero demuestra cómo la idea de subordinación y recato de las mujeres está internalizada (¿por qué no le llamó también la atención al varón?):

Llegó otra inspectora, más joven que la anterior, y desde la puerta les llamó la atención: "¡chicos, chicos, no!". Dora estaba jugando con Pedro y se pegaban, a lo que la inspectora reaccionó preguntándole a Dora: "¿dónde está tu novio?". Ella le respondió que no tenía y se fue (12-06-2013, diario de campo 1, p. 16).

La pregunta de la inspectora (¿dónde está tu novio?) funciona como mecanismo para disciplinar a la muchacha. En esta situación se revela, implícitamente, la noción de que el hombre debe controlar a *su* mujer.

En el siguiente ejemplo, tomado de una clase de Educación en la Fe de Sexto Curso del colegio "I", se da un llamado de atención, de parte del profesor hacia las alumnas, para que controlen su sexualidad; además que refuerza la imagen de las mujeres como víctimas:

Jaime prosiguió, dirigiéndose a los hombres: “¿Me permiten conversar con las señoritas? ¿Saben cocinar una torta? ¿Cuáles son los ingredientes?”. Las alumnas iban nombrando los ingredientes al azar. Jaime preguntó: “¿A cuántos grados (*se la coloca en el horno*)? Esa cosa yo no sé, yo sólo meto la mano a ver si me quemo”. Luego preguntó: “¿Qué pasa si alguien abre el horno cuando aún no está listo? Se desinfla. Si ibas a traer al colegio para celebrar un cumpleaños, te comes en la cocina”. Una chica intervino: “Se le dice carishina<sup>58</sup>”. Algunas alumnas se rieron. Jaime continuó: “El mejor pastelero del mundo, Dios, hizo el pastel de su vida. No permitan que todavía nadie venga a abrir el horno para ver la torta porque se van a quedar así (y hace un puño con la mano). No vas a crecer; aún no están listas. Eso se llama conciencia... Gracias varones, otro rato les toca a ustedes” (10-10-2013, diario de campo 1, p. 47).

Si hubiera estado hablando con los estudiantes varones, ¿les habría aconsejado lo mismo? Los datos analizados hasta este punto señalan que no, puesto que la expresión pública y constante de un deseo heterosexual es constitutiva de la masculinidad.

Cuando se preguntó a varios alumnos de Noveno de Básica del colegio “T” qué les identificaba como hombres, esto fue lo que sucedió:

I: Este (*indicando sus genitales*)

D: ¡Nina, qué preguntas!

N: ¡En serio digo! Pero, aparte de su cuerpo. (*Se ríen*) ¿Qué es ser un hombre, entonces?

I: Poder jalar el ganso<sup>59</sup>.

N: Aparte de eso, ¿eso es lo único que hacen los hombres? ¿Todo el día se pasan haciendo eso?

I: Sí.

M: (*entre risas*) Haga otra pregunta mejor.

D: (*riendo*) ¡Ah! ¿Quiere ver cómo jalamos el ganso? (HN, 2013, comunicación personal)

Aquí, el pene es el símbolo de la virilidad. La forma en que las respuestas son elaboradas y el chiste que causan las preguntas son propios de esta edad (12-13 años<sup>60</sup>);

---

<sup>58</sup> Esta frase naturaliza la relación de la mujer con las labores domésticas.

<sup>59</sup> Esta es una frase coloquial que hace referencia a la masturbación masculina.

sin embargo, el mismo mensaje se mantiene en el discurso de estudiantes mayores (17-18 años):

N: ¿Qué sería lo mejor de ser hombre?

JC: O sea, viendo desde el punto de vista desde el corazón, que tú eres parte para dar vida a un ser, tú eres como lo que tiene que poner para el hijo (JC, 2013, comunicación personal).

Este alumno confirma lo que los estudiantes de Noveno mencionaron, pero va más allá y establece una jerarquía entre la sexualidad masculina, concebida como activa, y la sexualidad femenina, entendida como pasiva, es decir, como un ente receptor.

Las narraciones personales, sin embargo, no siempre legitiman el discurso hegemónico sobre la masculinidad y feminidad, sino que también lo cuestionan, como es el caso del mismo chico citado anteriormente:

N: ¿Qué sería lo peor de ser hombre?

JC: Como eres hombre tienes que actuar así, como eres hombre tienes que ser fuerte, como eres hombre no puedes hacer algunos tipos de actividades que a una mujer le gusta hacer.

N: ¿Como qué?

JC: Por ejemplo la danza, bailar en algún teatro. Es como, eres hombre y aquí no. Será que vivimos aquí en Ecuador, no he visto muchos hombres que bailen tap o bailen cosas así porque dicen: '¡ah baila tap, qué raro, qué extraño, chao!'. Entonces eso es lo malo de ser hombre (JC, 2013, comunicación personal).

Este alumno, así como otros chicos entrevistados, reconocen que por su género están destinados a un trabajo y esfuerzo mayor, y que además, están constantemente llamados a mantener su masculinidad, sin transgresiones que los feminicen. Hay quienes incluso aseguran que lo que caracteriza a los géneros son imposiciones sociales establecidas hace mucho tiempo atrás. Que ambos discursos -el que legitima el imaginario imperante y el que plantea una resistencia- estén presentes en la misma persona confirma el carácter performativo del género: los términos que nos definen como hombres o mujeres están en permanente negociación.

---

<sup>60</sup> Una situación similar se dio cuando se hizo la pregunta '¿Qué es ser mujer?' a alumnas de Octavo y Noveno de Básica de ambos colegios.

Las respuestas de los y las alumnas cuando se les planteó la posibilidad de ser del otro sexo contienen información importante acerca del proceso de incorporación y legitimación de las identidades de género:

N: Si por un día fueras hombre, ¿qué harías?

C: Jugaría fútbol con los chicos porque ellos desde chiquitos están enseñados a jugar fútbol, entonces como que son mejores haciendo eso (CR, 2013, comunicación personal).

Se resaltan aspectos como la vulnerabilidad de las mujeres, la fortaleza física de los hombres y su "potente" sexualidad. El primer fragmento pertenece a la entrevista realizada a los alumnos de Octavo de Básica del colegio "T", y el segundo corresponde a la entrevista realizada a un grupo de chicas de Octavo de Básica del colegio "D":

N: si pudieran elegir, ¿fueran hombres o mujeres?

Todos: hombres

N: ¿por qué no mujeres?

R: wacala!

G: nos violan

D: hombre porque somos más ágiles y más fuertes (HO, 2013, comunicación personal).

Y: Yo quisiera ser hombre por un día.

S: Para experimentar, sí.

N: ¿Qué harías?

Y: No sé, me como muchas mujeres en el día (*risas*).

MJ (*riendo*): Desgraciada!

Y: Ahí sí ya pagaste. Y después ya hecha mujer, o sea, me voy, no (MO, 2013, comunicación personal).

Vemos como la estructura jerárquica de la heteronormatividad se actualiza con estos relatos: nadie querría ocupar una situación desventajosa, como lo es la de la mujer, y en cambio las chicas sí conciben la posibilidad de acceder al ámbito masculino ya que éste es el que cuenta con privilegios.

A través de estos múltiples ejemplos se ha podido apreciar, en primer lugar, cómo los relatos establecen definiciones de uno o una misma que tienen como referente los imaginarios de género hegemónicos; y en segundo lugar, se ha descrito la manera en que dichos relatos validan o disuaden los comportamientos de mujeres y hombres en su diaria experiencia educativa.

## **4.2. EL GÉNERO ACTUADO**

A continuación, presentaremos cuatro dispositivos pedagógicos de género que describen acciones e interacciones al interior del sistema educativo que tienen como fin la producción de identidades masculinas y femeninas.

### **4.2.1. Reglas de la interacción**

El desempeño académico y social se modela en base a reglas, que son patrones comportamentales que establecen fronteras entre lo que se considera propio del género masculino y femenino (García, 2004). Tomando como referencia los imaginarios de género, se configura una serie de reglas que “funcionan de manera sutil a manera de controladores –internos y externos- del comportamiento de chicos y chicas en la escuela y en ese sentido constituyen el orden moral de las relaciones de género” (García, 2003: 3, fascículo 3). Utilizamos aquí la definición de García del concepto de *moral*: “aquellas formas sociales de adecuación a relaciones que se aceptan como satisfactorias para los y las integrantes de un colectivo” (Ibid.: 5, fascículo 3). Así, al adecuar las acciones e interacciones a la moral vigente, se asegura el entendimiento entre las personas.

Las reglas de la interacción en el colegio abarcan distintos aspectos: a) uso del espacio, b) manifestaciones afectivas, c) funciones y roles en la comunicación, d) actividades y tareas que se demandan de cada uno/a, e) actuación generizada de la norma.

La observación de los recreos en los colegios “D” e “I” constató la existencia de una regla en particular: *el espacio es masculino*. En los momentos de descanso y esparcimiento, así como durante las clases de Educación Física, hay “una apropiación espacial mayor, expansiva y autocentrada de los espacios físicos por parte de los varones, en desmedro de las posibilidades de disfrute, recreación y participación por parte de las chicas (Ibid.: 5, fascículo 3). Esta situación se pudo observar con claridad en el colegio “I”, ya que en éste hay una mayoría de alumnas mujeres. Las anotaciones del diario de campo retratan la dinámica de un típico recreo en el plantel:

...los espacios verdes, que no son muchos, son usados para sentarse en grupos mixtos o parejas para comer y conversar. Lo mismo pasa con las bancas, repartidas por todo el patio. En esos lugares es donde más se concentran las personas. Las gradas de la cancha también son usadas, y son bastante concurridas, a pesar de que ahí se corre el peligro de recibir balonazos por parte de los hombres que juegan fútbol. El bar también es visitado constantemente, pero la mayoría de personas se acerca a comprar y luego se dirige a otro lugar. En los baños que están en el extremo derecho de la cancha también se reúnen grupos grandes mixtos. A pesar de que los corredores, aulas y patios son espacios eminentemente femeninos (porque hay más mujeres que hombres en el colegio), las canchas, durante el recreo, se vuelven espacios casi exclusivamente masculinos. Quienes más practican deporte voluntariamente (es decir, fuera de las clases de Educación Física) son hombres; especialmente juegan fútbol, y en menor medida volley. Vale decir que no son todos los hombres que están en la cancha, hay quienes también se unen a las mujeres en las bancas y espacios verdes, o también se pasean, tal vez escuchando música con audífonos, ya que los aparatos electrónicos están permitidos en las horas de receso -no así en clases (9-10-2013, diario de campo 1, p. 42-43).

Cuando el timbre anunciando el recreo suena, los y las muchachas salen apresuradamente de sus clases rumbo al baño, el bar, los patios. En muchos recreos son grupos de mujeres quienes llegan primero a la cancha de fútbol. Ellas se sientan en círculo a conversar y compartir la comida bajo la sombra que los aros de básquet proyectan; algunas veces también juegan básquet. Sin embargo, cuando los grupos de varones llegan corriendo a la cancha con sus balones, la tranquilidad de las chicas termina. Ellos se organizan en equipos y el partido de fútbol inicia. En ese momento se da una batalla en la cancha no sólo entre los equipos, sino especialmente contra las chicas que se atreven a mantenerse en la cancha, a pesar del riesgo de ser golpeadas por un balonazo -intencional o no. La rectora del plantel explica que esta situación se da como un proceso de apropiación del colegio por parte de los varones:

...las niñas no jugaban fútbol<sup>61</sup>. Los varones ahora ya se han apropiado de esa cancha para ellos, ahora juegan en esa cancha y ya nos parece normal que esa cancha sea de ellos. Y así, ellos también van poco a poco apoderándose de ciertos sectores (SSA, 2013, comunicación personal).

---

<sup>61</sup> Antes del ingreso de los varones.

Esta explicación funciona como un mecanismo de normalización del comportamiento de los hombres, se lo ve inclusive como un aspecto positivo; pero lo que no se toma en cuenta es el sacrificio que las mujeres pagan por ello. No nos referimos a que las mujeres deberían ser quienes controlan los espacios escolares, sino que si hablamos de coeducación, la integración de mujeres y hombres en todos los aspectos educativos debería ser una demanda. Lo que ocurre, sin embargo, es que la asociación del fútbol (y por ende, el espacio de la cancha) con la masculinidad hace que las chicas sean consideradas intrusas, enemigas, y por eso, vetadas de ese ámbito. Cuando los hombres se reúnen en un mismo lugar, sucede que las características que los definen son exacerbadas (lo mismo sucede en el caso de las mujeres). De este modo, el juego del fútbol se vuelve rudo, agresivo, rápido y la posibilidad de que alguna mujer participe del juego queda anulada. Una alumna del colegio "T" comentó que algunas sí juegan fútbol, "pero cuando los hombres se ponen rudos, ellas salen" (16-10-2013, diario de campo 1, p. 52). Están tan acostumbradas a la violencia por parte de los varones, que incluso reclamar cuando son golpeadas con un balón no es una opción:

En la cancha de fútbol un grupo de chicos estaba jugando fútbol, y de repente patearon fuertemente la pelota, la misma que impactó en la cabeza de Carina. Como nadie pidió disculpas, ella se enojó. María le dijo que no podía hacer nada, que ellos eran más grandes, pero Carina se siguió quejando, a lo que María respondió: "¡qué gay!"<sup>62</sup> (11-06-2013, diario de campo 1, p. 9).

La exhibición de la masculinidad a través del juego revela que los mecanismos de diferenciación entre hombres y mujeres tienen como objetivo establecer un sistema de privilegios. En los colegios el espacio público sería la cancha de fútbol y el espacio privado serían las aulas de clases. Lo masculino se apropia de la cancha legítimamente, y las mujeres destacan en el desempeño académico, como ya se mencionó. El espacio es así construido social y culturalmente, y concebido más allá de su condición física a través de "un proceso que jerarquiza, no sólo los espacios, dándole mayor status a uno que a otro, sino también las actividades realizadas en ellos y los actores dominantes en cada uno" (García, 2003: 11, fascículo 3).

Uno de los mecanismos que legitiman las reglas de la interacción es enunciarlas por medio de justificaciones que prueben su carácter moral. En el caso del uso masculino del espacio, se hace pasar por una elección voluntaria -y no como una constricción- el

---

<sup>62</sup> Esta última frase minimiza el enojo de la alumna.



hecho de la ausencia de mujeres en los partidos de fútbol; de este modo, la estructura androcéntrica que ordena el mundo pasa desapercibida. La psicóloga del colegio "T" comentó:

...en el fútbol ahí tú no ves ninguna chica...pero no es algo que la institución haya puesto, ellos mismos deciden...en un partido de volley ahí sí las veo que juegan, que se involucran hombres y mujeres, o a veces sólo están chicas, pero ya es algo que ellos mismos lo han definido (PV, 2013, comunicación personal).

El acatamiento de esta regla, sin embargo, no siempre se da. También hay acciones de transgresión desde el colectivo de mujeres. En el colegio "T" sólo pudimos observar a una chica de Octavo de Básica que jugaba fútbol con sus compañeros, pero en el colegio "D" había más. Conocimos a una alumna, también de Octavo de Básica, que jugaba fútbol casi todos los recreos sin importar si estaba con el uniforme de Educación Física o el de parada. Sus compañeros y compañeras la admiraban por eso. Sus compañeros comentaron que ella inclusive les defendía de otros chicos, y por eso la consideraban su amiga:

R: la Jael a nosotros nos defiende de los que nos quieren pegar

J: de los mayores

N: ¿y por qué les quieren pegar?

R: porque ellos nos patean y nosotros vuelta les devolvemos la patada, así de los balones, y ellos ya saben estar hechos los revoltosos y la Jael ya viene y dice: "¿qué pasa con mis panas?" y sabe parárseles no más, no tiene miedo a nadie (HO, 2013, comunicación personal).

En el colegio "D", existe otro grupo de alumnas, en cambio, que prefieren no jugar, pero sí pasearse por la cancha de fútbol -que durante los recreos, recibe un sinnúmero de partidos, balones y alumnos-, quitándoles las pelotas a sus compañeros, distrayéndoles, coqueteándoles. Los géneros nunca están aislados por completo, y es, más bien, en su interacción que sus diferencias se perfilan. Con esto, podemos apreciar que la regla que dicta el uso masculino del espacio no restringe del todo la participación femenina, sino que la moldea para ser consecuente con el imaginario de género dominante.

Otra de las reglas de la interacción que se detectó en la observación de la dinámica de los colegios fue la actuación generizada de la norma. El momento de la formación de los

cursos en el patio es un mecanismo que difunde esta regla. Un profesor del colegio "D" comentó sobre esto:

...siempre en las formaciones tienen que estar primeras las mujeres. Tal vez ahí podríamos decir como que ellas ponen el cuerpo adelante y el resto atrás, hagan lo que hagan, no valen nada, y ellas tienen que estar bien disciplinadas, porque jamás he visto que las chicas estén atrás. Tal vez también sea por el tamaño y no es por el estereotipo, porque como son delicadas, son pequeñas, y como ponen en orden de estatura. Siempre el cuerpo de un hombre y una mujer son diferentes (FR, 2013, comunicación personal).

Como el profesor acepta en primera instancia, las mujeres están llamadas a formarse primeras para visibilizarlas y así poder vigilarlas; los varones, en cambio, se forman detrás y, a menos que un inspector se pasee por entre las filas, no estarán controlados tan explícitamente como las mujeres. Esta regla de la interacción establece que los varones negocian y transgreden las normas, mientras que las mujeres las acatan, y a la vez son más vigiladas (García, 2003). Esta idea se desarrollará mejor en la sección dedicada a los juegos de lenguaje.

Otro mecanismo que establece un orden moral de la interacción entre hombres y mujeres –y por lo tanto, da un tinte de naturalidad a las diferencias de género– es la *caballerosidad*. Ésta es definida por los y las alumnas como un atributo y un valor masculino que consiste en ser educado, elegante y saber tratar a una dama "como se merece", es decir, con respeto, atención y cariño<sup>63</sup>. La frase: *las mujeres primero*, es el símbolo de la caballerosidad, expresado en detalles de gentileza como ceder el paso o el asiento. Estas actitudes estarían comunicando la noción de que las mujeres, por su identidad de género, serían más vulnerables y delicadas, por lo que merecerían un tratamiento "especial". Para asegurar la dominación masculina, y a la vez interiorizarla en los cuerpos de hombres y mujeres, se generan este tipo de relatos que dan una fachada de dignidad a las relaciones desiguales entre los sexos. El comentario de una profesora del colegio "T" muestra cómo la moral configura las relaciones entre los géneros:

---

<sup>63</sup> Cuando se preguntó qué es la caballerosidad todos/as las entrevistadas respondieron en términos de un hombre tratando bien a una mujer. Sólo cuando se propuso que una mujer sea caballerosa, o de que un hombre lo sea con otro hombre, los/as entrevistadas concibieron estas posibilidades. Esto refuerza la noción de que la caballerosidad es un valor masculino necesario ante la supuesta delicadeza de las mujeres.

En ese sentido, hay que trabajar mucho más en valores para que ellos sepan respetar más a la mujer y las mujeres también se hagan respetar porque no está bien pues, y a veces entre compañeras se cruzan y no vale (FB, 2013, comunicación personal).

En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una alumna de Tercero de Bachillerato del colegio "D" se puede constatar la presencia de la regla de la caballerosidad, pero abordada desde una perspectiva crítica. Al final, no obstante, se refuerza la idea de la moral ("cultura") en las relaciones entre los géneros:

... aquí era súper duro, al comienzo fue tosco porque estaba en un colegio de monjitas y a pesar de que nos hablaban y todo, no era así tan estricto y a pesar de que como eres nueva y eres mujer te tratan con un poco más de sutileza; pero los hombres siempre tratan de apegarse a ti porque eres nueva y más si tienes una cara bonita, te dicen: "¡ah la niña!" y todos piensan que eres un objeto y no, no eres así, eres una persona común y corriente, o sea sí con sus cualidades y virtudes y sus defectos y todas sus notas pero ya (...) aprendí a saber manejar a un hombre porque no es fácil, piensas que porque eres niña todos te van a tratar bien, no, hay hombres que no tienen cultura en sus hogares (SS, 2013, comunicación personal).

El respeto, y los valores en general, son entendidos como el eje de la interacción de los géneros; sin embargo, existe una especie de doble estándar: por un lado se incita al buen comportamiento, pero a la vez se aceptan acciones, por parte de los hombres, que no cumplen con esta regla. A continuación presentamos un ejemplo de ambos casos:

Mientras esperábamos por la profesora conversé con Jaime. A un lado de nosotros estaban dos chicos conversando sobre mujeres. Escuché algunas frases: "ella tiene bonita cara", "antes tenía cuerpazo, ya no". Jaime también escuchó esa conversación, e incluso le mostraron la foto de una chica. Me dijo que a él no le gustaba hablar así de las mujeres, calificarlas de "buenotas", que si él hablaba de ellas sólo decía "está guapa" y no más (29-10-2013, diario de campo 2, pág 25).

Mientras la profesora daba la clase, Raúl empezó a molestar a Diana. Le decía: "ps ps" y le mandaba un beso. Diana sólo le veía y no decía nada. Sofía se dio la vuelta para verle a Diana y ambas sonrieron con complicidad. Raúl insistió: "¡Diana! ¡Diana!", y otro beso. La chica no le hizo caso, Raúl desistió y se dirigió a Sofía. Luego, les molestó a ambas: "ps ps, ps ps", y más besos.

Mientras tanto, en los asientos de atrás, un chico le decía a una chica: "Tranquila mi reina", y acercó su mano como queriendo acariciarle. La chica le dijo: "¡Quítate, chucha!" y el chico se fue (1-10-2013, diario de campo 2, pág 7).

En el primer ejemplo prevalece la noción de que un hombre debe ser caballero y, por lo tanto, debe tratar a una mujer con respeto, sin palabras ofensivas. En el segundo ejemplo, en cambio, la actitud de Raúl hacia Sofía y Diana es un reflejo del asedio que las mujeres experimentan en los más variados ámbitos de la vida pública: silbidos, piropos, expresiones como "mamasita", u otras más ofensivas, encierran un proceso de objetivación de la mujer. Como Costales (2011: 120) afirma, "son los hombres quienes cuentan con más recursos 'legítimos' para mostrar sus deseos sexuales".

#### **4.2.2. Formas de jerarquización**

Las interacciones entre mujeres y hombres en la cultura local del colegio están atravesadas por el poder. Esto conduce a la creación de formas de jerarquización<sup>64</sup> que "se constituyen en modos de disputa del poder y su papel es establecer el lugar que ocupan las personas involucradas en una relación, los recursos con que cuentan y las funciones y valoraciones que socialmente se les asignan" (García, 2003: 4, fascículo 4). Esta jerarquía adquiere carácter de naturalidad ya que se configura a partir de la interacción (Íbid.).

Se han identificado (Íbid.) varias manifestaciones de este DPG : a) maneras de nombrar a las y los estudiantes; b) receptividad a la participación social y académica de mujeres y hombres; c) organización administrativa institucional; d) fronteras en las competencias del aprendizaje; e) funciones en razón del sexo; f) bromas sobre estereotipos sexuales.

Después del análisis de la información obtenida del trabajo de campo, se puede asegurar que uno de los mecanismos que establece una jerarquía entre los géneros es la manera de nombrar a las mujeres, a los varones y a grupos mixtos. El lenguaje que utilizamos es sexista en el sentido que el uso del plural masculino (hombres, todos, señores, alumnos, profesores, padres, etc.) para referirse a un grupo mixto, con mayoría de hombres o mujeres, es socialmente aceptado; mientras que el plural femenino no es concebido como incluyente de los dos géneros. Esto podría parecer una cuestión sin importancia ni trascendencia, sin embargo, la intención de utilizar un concepto como el de dispositivos

---

<sup>64</sup> Sustentadas en la estructura social del sistema de sexo/género vigente.

pedagógicos de género es justamente demostrar que el aprendizaje de un género se da de manera inconsciente a través de detalles ocultos e imperceptibles, pero que tienen un gran poder de influencia. Invisibilizar el género femenino en el discurso es, por lo tanto, una forma de establecer una jerarquía entre éste y el masculino.

Así, podría decirse que en el ámbito educativo la palabra es masculina. Un claro ejemplo de esto es la transformación del saludo en el colegio "I" cuando éste pasó a ser mixto. Anteriormente, los/as profesoras saludaban: "buenos días señoritas". Luego, cuando los varones ingresaron al plantel, el saludo cambió a: "buenos días señores y señoritas" o simplemente "buenos días señores", a pesar de que exista una mayoría de alumnas. Se comentó esta situación con algunas chicas de Noveno de Básica y aceptaron que no se habían dado cuenta de eso. Por otro lado, una alumna de Sexto Curso del colegio "D" estaba consciente de este proceso y comentó que no estaba de acuerdo con que el lema del colegio ("primero señores, luego excelentes contadores") no hubiera cambiado con el ingreso de las mujeres a la institución. Dijo que si bien a veces cuando las autoridades pronuncian el lema incluyen la palabra "señoritas", no es una cuestión oficial. De esta forma, el imaginario del colegio se mantiene relacionado a la masculinidad, y aunque las mujeres también asistan, no hay un reconocimiento explícito y formal de su presencia.

El éxito de las construcciones culturales es incorporarlas en las personas tan exitosamente que pasan desapercibidas (como en el caso de las chicas de Noveno de Básica), sin cuestionamientos, porque sería algo "normal". El problema radica en que este mismo proceso de invisibilización traspasa los umbrales del lenguaje y afecta a otros ámbitos de la vida social: laboral, político, imposibilitando así a las mujeres a desarrollarse integralmente.

Las prácticas machistas son también un mecanismo que va configurando una jerarquía entre los géneros. Dos alumnas de Tercero de Bachillerato del colegio "D" comentaron:

Que aún había discriminación, que los profesores decían que ellas eran las relajosas porque conversaban mucho. Dijeron que había machismo....Antes casi no había profesoras y ahora sí, pero daban clases de inglés, lenguaje, las clases 'suaves', según una de las chicas (30-09-2013, diario de campo 2, p. 5).

En efecto, las profesoras de ese curso son 5, de un total de 15. Ellas imparten Inglés, Matemáticas, Talento Humano, Emprendimiento e Índices Financieros<sup>65</sup>. La organización institucional, entonces, es también un reflejo de la jerarquía existente entre los géneros en la sociedad y esto tiene una gran influencia en los alumnos y alumnas porque ellos/as “asimilan mediante las interacciones adultas una escala de jerarquías, vividas como naturales e inamovibles y sin que medie en la mayoría de los casos una reflexión crítica ni de parte del cuerpo docente ni del estudiantado” (García, 2003: 5, fascículo 4).

Al desplegarse en un espacio dedicado a la enseñanza, las formas de jerarquización tienen que ver también con las fronteras establecidas en el tipo de aprendizaje que le compete a cada género. Un suceso en el aula de Quinto Curso del colegio “T” establece claramente estos límites:

Le decía que Leonor estaba zafando un cable de una maqueta, que la estaba destruyendo (la maqueta era de Carlos). Ella dijo que sólo quería sacar el cable, pero no lo estaba logrando, así que Carlos se acercó, cogió la maqueta, sacó el cable y le dijo: “¡lo que es no tener clases de electricidad!” (12-06-2013, diario de campo 1, p. 16).

Carlos estuvo anteriormente en el colegio masculino San Gabriel y Leonor ha estado toda su vida en el colegio “T” que, como ya se sabe, fue femenino hasta hace pocos años. El ejemplo demuestra que hay determinados conocimientos que se adjudican a uno u otro género (¿por qué Leonor no tuvo también una clase de electricidad?). Esto, proyectado al hogar, demuestra cómo los dominios de lo masculino y femenino se van separando antes que integrándose: si hay un problema con la luz, ¿quién lo arreglará? La persona que aprendió sobre electricidad, o sea, el hombre; si hay ropa descocida, ¿quién la coserá? La persona que aprendió costura, o sea, la mujer. Las diferencias de género pasan necesariamente por un proceso de aprendizaje que inicia en la familia, pero se enfatiza en la escuela y colegio.

Estas competencias del aprendizaje tienen también su expresión en el manejo de materiales dentro del aula y en los roles que hombres y mujeres adoptan durante un trabajo en grupo. Cuando hay una exposición que necesita ser proyectada son generalmente los hombres quienes se hacen cargo de traer la computadora y el

---

<sup>65</sup> Mientras que sus compañeros docentes dictan clases de Física, Matemáticas, Literatura, Costos, Contabilidad Gubernamental, Impuestos Generados.

proyector al aula, ellos son quienes los conectan y los ponen a funcionar; mientras que las mujeres esperan. De la misma forma, cuando el/la profesora pide que la clase se divida en grupos para trabajar, las mujeres serán, la mayoría de veces, las secretarias, y no por decisión del grupo, sino por iniciativa propia. A continuación presentamos un extracto del diario de campo en el que ocurre esta situación en una clase de Informática Aplicada en Noveno de Básica del colegio "T":

...el profesor dividió a las alumnas en grupos de tres para que prepararan una exposición sobre temas que estaban en el libro. Un grupo fue Tania, Marco y David, quienes se sentaron a mi lado...Tania empezó a escribir la hoja que debían entregarle al profesor. Los otros dos seguían molestándose. Ella le dio el libro a David para que le hiciera un resumen, pero no le hizo caso. Luego Marco tomó el libro y empezó a leer en voz alta, lo cual no era lo que Tania les había pedido por lo que le quitó el libro y se puso a hacer ella misma. Los chicos siguieron jugueteando (14-10-2013, diario de campo 1, p. 50-51).

En este ejemplo podemos, además, constatar la presencia de una regla de la interacción descrita anteriormente: la actuación generizada ante la norma. Mientras los dos chicos se mantienen jugando durante la realización del trabajo en grupo, sólo Tania acata la orden del maestro y lleva a cabo la actividad.

La superioridad del hombre debe mantenerse y expresarse a cada momento, por eso los llamados de atención al varón, cuando una mujer se desempeña mejor en alguna actividad, son frecuentes. Como la fortaleza física está asociada a la masculinidad, el siguiente episodio plantea claramente esta demanda dirigida al hombre: al final del calentamiento de una clase de Educación Física de Noveno de Básica del colegio "T", el profesor les pidió que corrieran y regresaran a sus puestos. Mientras los/as alumnas iban llegando, se pudo escuchar:

"¡Sebas, te ganó la Dayana!" -dijo Gabriel cuando terminaron de correr.

A partir de los mecanismos descritos se va estableciendo una jerarquía sexual que valora al hombre por sobre la mujer; en otras palabras, en los colegios analizados ser hombre es símbolo de un estatus social mayor al que le es adjudicado a la mujer. Una alumna de Sexto Curso del colegio "T" lo explica así:

Yo he visto en estos últimos años que he estado en el colegio, ha habido un montón de chicas que se han quedado embarazadas y ese tipo de cosas. Pero bastantísimas chicas en Décimo de Básica, embarazadas, y a veces ni siquiera

saben quién es el papá, o chicas que se meten en esas cosas. Tal vez es también por la aceptación social porque el hecho de que tú estás con uno de ellos, o te llevas bien con ellos, yo creo que hasta ahora sí se sigue viendo como si tuvieras como que más estatus social (NR, 2013, comunicación personal).

Otro mecanismo que mantiene el orden de la jerarquía consiste en cuestionar la masculinidad de un hombre, o sea, feminizarlo. Este es un mecanismo que fortalece el imaginario de lo que es ser varón, imaginario que se fundamenta en la heterosexualidad como norma:

David se acercó y empezó a leer lo que estaba escribiendo en mi diario. Cogió mi esfero y escribió: "y el pancho (ese es su apodo) es chévere y su mejor amigo Marco es gay". Marco, que estaba cerca, leyó lo que había escrito y le reclamó; intentó pegarle también. Luego vino José y quiso tomarle una foto para subirla al facebook, pero Marco no le dejó. Estaba enojado y, aprovechando que David se alejó, escribió a continuación: "y el pancho es más gay y le gusta el wacho (el profesor de Educación Física)" (...) Otra vez David se me acercó y tachó lo que Marco había escrito antes. Luego volvió a escribir: "El José es gay y le gusta el wacho y el chocho (apodo de otro chico del curso) y la Diana (que estaba ahí también) y el Marco". Marco le dijo que no quería ver su nombre escrito ahí, por lo que David lo tachó y el de Diana también, quien le había reclamado antes (26-09-2013, diario de campo 1, p. 33-34).

Situaciones como la descrita va incorporando en los cuerpos de los alumnos y alumnas la concepción de la homosexualidad -especialmente la de los varones- como una aversión, una perversión, algo que no es "normal".

#### **4.2.3. Tono de la interacción**

Las características "esenciales"<sup>66</sup> que se les adjudica a hombres y mujeres fluyen a través del comportamiento de las personas y son tan minuciosas que cada detalle de la personalidad es moldeado por ellas. El dispositivo denominado *tono de la interacción* consiste en

...la actuación y validación de las creencias referidas a estilos comunicativos diferenciados de mujeres y hombres que se dan en la escuela a partir de la acción y de la interacción (...) El tono no apunta a los contenidos o mensajes específicos (...) corresponde, más bien, a la textura comunicativa de dichos

---

<sup>66</sup> Que son en el fondo demandas.



intercambios: a los grados de afectividad, agresividad, concentración y dispersión y a los modos e intensidad de los contactos visuales y corporales presentes en los intercambios (García, 2003: 3-4, fascículo 5).

¿Cómo la feminidad o masculinidad configuran nuestra forma de expresarnos? El análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo demuestra que sí existen diferencias importantes en el estilo comunicativo de mujeres y hombres. Veamos.

Las imágenes y narraciones que circulan por el colegio nos dicen que la mujer es el símbolo de la dulzura, de la sensibilidad, de la fragilidad. Por lo tanto, su forma de comunicarse será coherente con esa concepción:

E: Físicamente nosotras no nos defendemos así de golpes...

V: Sino de palabras o cachetadas (MN1, 2013, comunicación personal).

Esto ocasiona que la relación de las alumnas con el conocimiento sea ansiosa. El llanto, el rubor, el silencio son formas de activación emocional comunes en el momento en que las chicas se encuentran ante alguna dificultad en el proceso educativo. En una clase de Educación Física del Octavo de Básica del colegio "D", el profesor tomaba la lección del salto con cuerda. Esto fue lo que pasó:

Algunas/os lograban completar la lección, pero otros/as se enredaban y no terminaban. Ana, por ejemplo, no lo logró y sacó una nota baja (sobre diez). Fue a un lado del grupo y empezó a llorar. Emilia, su compañera, la consoló y le abrazó. Luego de unos minutos, Ana se calmó. Los nervios, la longitud de la cuerda, el no haber repasado les bajaba la nota, pues cuando calentaban muchos estudiantes sí podían; pero cuando se ponían frente al profesor fallaban (22-10-2013, diario de campo 2, p. 15).

Durante el trabajo de campo realizado no se observó llorar a algún hombre; sólo a un par de mujeres. Esto no significa que *los hombres no lloran*, sino que las relaciones de poder que configuran los cuerpos ejercen tal influencia que hasta la posibilidad de llorar les es negada a los hombres con tal de mantener su imagen como el "sexo fuerte". A las mujeres, por otro lado, se les da todos los recursos para mostrar su lado sensible y esto también provoca que las relaciones entre ellas sean más intimistas, es decir, su tono de interacción comprende señales de afecto y de acompañamiento corporal, como es el caso de la chica que consuela a su amiga en el ejemplo anterior. Así mismo, su modo de expresión tiende a centrarse en la palabra, en las discusiones. Su sensibilidad es también expresada por medio de gritos agudos y esto algunas veces ocasiona que sean ellas las

llamadas de atención por no hacer silencio durante una clase, aunque sean sus compañeros quienes las estén inquietando.

La disposición femenina a la sensibilidad no sólo se da entre mujeres, sino también con los hombres, como lo demuestra la siguiente intervención de un alumno de Sexto Curso del colegio "T":

Entonces en un hombre no puedes pedir un abrazo como le puedes pedir a una mujer, creo yo, porque los hombres somos más, o sea, si nos ven abrazándonos, han de pensar que es otra cosa (...) en cambio una mujer te siente mal, las mujeres te pueden ver a los ojos si es que estás mal o estás bien. Por ejemplo yo me siento en la buseta y me dicen: "¿qué te pasó? te pasó algo". "¿Cómo sabes? si ni siquiera he dicho hola, ¿cómo sabes?". "Lo veo en tus ojos". Entonces me cogen, me aconsejan, me abrazan, lo que no hace un hombre. Por ejemplo, tú estás con un hombre y te dice: "qué fue loco, cómo vas, qué has hecho, viste el partido de ayer", pero nunca va a ver tus sentimientos en tus ojos (LB, 2013, comunicación personal).

Y así, también, las amigas terminan actuando como si fueran la madre o hermanas del chico, reforzando su rol de cuidadoras.

Insistimos en que al ser los dispositivos pedagógicos de género actuados por los cuerpos, siempre se abre la posibilidad de no acatar la norma, ya sea intencionalmente o no. Es importante entender que lo que se considera propio del género masculino o femenino es altamente moldeable, por lo que situaciones que desdigan lo que el imaginario dicta ocurren, aunque sea marginalmente. Un ejemplo de esto es el relato de una alumna de Octavo de Básica del colegio "D" que contó la razón por la que estaba repitiendo ese curso, situación que no todos sus compañeros/as conocían:

Sara me contó que había perdido el anterior año porque se había pegado con una chica, que era muy amiga de una profesora de Inglés. Le habían sorteado una materia y resultó ser justamente la de esa profesora, quien no permitió que se recalificara el examen, aunque Sara estaba segura de que lo había hecho bien. Contó que se había peleado con la chica porque hablaba mal de ella (le había llamado 'puta regalada') y que ella le había reclamado porque eso no era verdad, que cualquier noticia de que ella estaba con un chico le llegaba en seguida a su hermano, y que si hablaba de 'puta' mejor que se quedara callada. Le había roto la cabeza golpeándola contra una grada y luego la otra chica había

querido rasguñarle; Sara le había golpeado contra el espejo y luego habían llegado más personas para separarlas (24-10-2013, diario de campo 2, p. 24).

En los varones, en cambio, el tono de interacción es más rudo. El puñete, por ejemplo, es el símbolo de expresión de ira del varón, mientras que la cachetada sería ‘propia’ de la mujer. La minuciosidad de los DPG queda nuevamente demostrada: influye incluso en la disposición de nuestras manos cuando queremos dar un golpe. Ahora, presentamos el extracto de la observación de una clase en el colegio ‘D’, en el aula de Sexto Curso:

Mientras recogían sus cuadernos, que el profesor tenía en su escritorio, dos chicos que estaban a mi lado izquierdo empezaron a pegarse, jugando. Se daban alternadamente puñetes y al final uno de ellos le botó una hoja del escritorio del otro chico (2-10-2013, diario de campo 2, p. 9).

La expresión de violencia está reservada para los varones. Cuando se reúnen en grupos, exclusiva o mayoritariamente masculinos, interactúan alzando la voz, gritando (en un tono más grave que las chicas), tratándose con apelativos como ‘estúpido’, ‘marica’, burlándose de sus compañeros, empujándose, golpeándose. Muchas veces este tipo de interacciones no son sancionadas por los/as docentes porque se consideran normales; pero cuando sí lo son, la estrategia es someter a los chicos involucrados a escarnio público:

A mi lado dos hombres conversaban y se molestaban mientras el profesor daba la clase. Cuando se dio cuenta dijo: ‘esa parejita yo le veo desde hace antes así...yo sé que del amor al odio hay un solo paso...les veo pegándose, rasguñándose...la próxima les mando...acaso hay un parque para que vayan a abrazarse, golpearse’. Los chicos que estaban sentados alrededor les regresaron a ver, algunos dijeron: ‘viiiiiii’, uno incluso dijo: ‘algo han de querer’ (22-10-2013, diario de campo 2, p. 13-14).

Escarnio público que se basa en cuestionar la masculinidad haciendo alusión a la homosexualidad. Una vez más, queda demostrada la estrategia del sistema sexo/género para clasificar a las personas en categorías binarias opuestas, y además, queda establecido el carácter público de la masculinidad y la necesidad de afianzarla constantemente. Sin embargo, las relaciones entre varones son paradójicas porque por un lado se concibe a la homosexualidad como ‘lo repugnante’, pero por otro, hay cierta tendencia a aceptar comportamientos que podrían ser calificados como homosexuales, pero que terminan afianzando la masculinidad. A esta dinámica es la que hace

referencia el concepto de *homosocialidad* (Andrade y Herrera, 2001). Se podría decir que si un hombre es lo suficientemente "varón", no tendría por qué avergonzarse de demostrar su lado más sensible:

Antes de empezar, el profesor hizo que tres hombres que estaban sentados atrás se fueran hacia adelante. Uno de los que se quedó atrás dijo: "chao, mi amor" a uno de los que se cambiaron de puesto (22-10-2013, diario de campo 2, p. 11-12).

Hernán le dijo a un chico: "hazte el loco, hazte el loco", y le pegó una nalgada. El otro chico no reaccionó y se fue (2-10-2013, diario de campo 2, p. 9).

A pesar de que en el discurso y el imaginario la homosexualidad es construida como dicotómicamente opuesta a lo masculino, las nalgadas, abrazos y besos tienen lugar, aunque fugaz, en la interacción entre hombres.

La seguridad en sí mismo es otra característica del tono de interacción de los varones. "Lee como hombre" es una frase común que se repite para recordar al alumno su situación de "macho". Esto fue lo que sucedió en una clase de Tercero de Bachillerato del colegio "D":

El profesor señalaba a un alumno/a y le hacía leer. Le tocó a Raúl. Él leyó en voz baja y rápidamente. El profesor le llamó la atención y le hizo repetir. Un chico le dijo: "¡lee como hombre!". Luego, el profesor le hizo leer a ese mismo chico y éste leyó en voz alta y clara. Cuando acabó, le dijo a Raúl: "así es leer como hombre" (22-10-2013, diario de campo, p. 13).

La superioridad del varón debe también expresarse en el manejo de su voz, la cual debe ser fuerte y clara. Esta situación también se legitima desde el discurso de un docente de Inglés del colegio "T":

Cuando Israel salía, el profesor le preguntó cuántos años tenía. El alumno respondió que tenía 17 y se fue. El profesor dijo: "Eso me enoja. El otro día vi un animalote de 190cm y le pregunté cómo se llamaba, 'Miguelito' (lo dijo con una voz aguda)". La clase se rió. Continuó: "¿y cuántos años tienes? 'catorce' (con la misma voz aguda). Volvieron a reírse (10-10-2013, diario de campo 1, p. 47).

Los y las estudiantes entrevistadas señalan que sí existe una diferencia en el trato que los y las profesoras dan a los hombres y mujeres. Esta es también otra manera de establecer una jerarquía entre lo masculino y lo femenino. Las chicas son tratadas con

suavidad y cariño, mientras que los alumnos son tratados con dureza, e inclusive se puede llegar a los golpes, situación que está aceptada socialmente. Por ejemplo, un día en el colegio "D", luego de que el timbre sonara indicando el final del recreo y el paso a la formación en la cancha, los alumnos/as se demoraban en llegar a sus respectivas filas. Los profesores e inspectores les apuraban, les gritaban e incluso les pegaban con alguna carpeta o cuaderno que tenían a la mano; esta actitud sólo se daba para con los varones, a las alumnas sólo les llamaban la atención.

Se pudo apreciar que, cuando están interactuando con chicos, los profesores son más bruscos en su interacción, y no sólo para llamarles la atención, sino también para permitirse hacer bromas, las cuales "por respeto" no las realizan a las mujeres. Con las mujeres, en cambio, interactúan de una manera más sutil que, inclusive, puede llegar a ser un coqueteo disimulado. El siguiente relato de una clase de Contabilidad en el Sexto Curso del colegio "D" ilustra claramente la diferencia de la actitud de un docente hacia sus alumnos y alumnas:

Juan me hizo caer en cuenta la forma en que el trato del profesor cambiaba dependiendo si interactuaba con una mujer o con un hombre. Con los hombres utilizaba un tono de voz más serio, e inclusive a veces les levantaba la voz (si es que no tenían completo el cuaderno); además, a muchos ni les regresaba a ver. Por otro lado, con las mujeres suavizaba un tanto su voz, y hasta les sonreía; si es que alguna de ellas no tenía el cuaderno al día, no les gritaba sino que les reclamaba severamente, pero manteniendo la calma. Juan, viendo esto, dijo: "¡eso es lo que me enoja, no sé por qué tienen que ser así!" (5-11-2013, diario de campo 2, p. 35).

Otra situación en la que se identifica el distinto tono de interacción de hombres y mujeres es el desarrollo de dos partidos de fútbol en el colegio "D":

En la clase de Educación Física el profesor me contó que estaba ya cerca la inauguración del campeonato de deportes del colegio, y que iba a haber campeonato de fútbol de hombres, e indor de mujeres, y que por eso se les dejaba esa hora libre, para que practicasen el deporte que quisieran. Hombres y mujeres estaban jugando fútbol, pero por separado; los hombres estaban en la cancha de básquet, de cemento, y las mujeres en la de arena. Observé ambos juegos. En las mujeres una de las principales preocupaciones era cubrirse el pecho para que la pelota no les golpeará. Además, proferían gritos agudos cuando se asustaba, o cuando fallaban y no golpeaban el balón; la mayoría

estaba insegura. Ellas jugaban con arcos. En cambio, los hombres eran más competitivos. Se burlaban si alguien fallaba, o se tropezaba, o se caía. No se asustaban y sabían manejar el balón con seguridad. Ellos jugaban con los aros de básquet; un gol era cuando el balón golpeaba el poste (23-20-2013, diario de campo 2, p. 18-19).

#### **4.2.4. Juegos de lenguaje**

Si bien las *reglas* y el *tono de la interacción* establecen roles comunicativos distintos para hombres y mujeres, este DPG, los *juegos de lenguaje*, hace hincapié en las diferentes actuaciones frente a las normas y demandas escolares. En otras palabras, alumnas y alumnos “juegan” con el lenguaje para negociar, transgredir o acatar las regulaciones y exigencias académicas. Cabe destacar que “los juegos de lenguaje no se restringen exclusivamente al código verbal como podría pensarse, sino que comprenden también la comunicación construida mediante la gestualidad, el movimiento de las manos, la construcción de la apariencia personal y el desplazamiento del cuerpo en el espacio” (García, 2003: 4, fascículo 9). El lenguaje comprende un código verbal y corporal que está mediado emocionalmente por un orden moral, y que está determinado por un contexto social específico; es, a la vez, una práctica constituyente y regulativa y es por eso que, a través de él, el mundo social es construido (Carvajal, 2004 en García, 2004).

Según el estudio realizado por García (2003; 2004) en numerosas escuelas y colegios de Bogotá, los juegos de lenguaje de las estudiantes mujeres son expresivos porque comprenden una activación emocional o acatamiento de las normas, mientras que los alumnos juegan el lenguaje estratégicamente para negociar la normatividad. Estos comportamientos aprendidos en el ámbito educativo modelan la acción futura de hombres y mujeres frente al conocimiento y las regulaciones sociales.

Los datos obtenidos del trabajo de campo para esta investigación concuerdan con los hallazgos de García. Desde la perspectiva de los y las maestras, estos “juegos” vuelven necesaria una metodología diferenciada para la enseñanza de chicas y chicos:

Por ejemplo, a ver, en el caso, cuando hablamos de las señoritas, de las mujeres, trabajamos más con el oído, las historias, las palabras; con los varones hay que actuar más, entonces hay que llevar ciertas, ciertos temas, voy a pensar por ejemplo en algo de literatura. Con las señoritas todo es más romántico, todo es más suave, mientras que con los varones tenemos que también buscar otro tipo

de estrategias, no, qué se yo, ya con ellos no solamente quedarnos en esa parte emocional sino pasar a la parte más de la acción (*se ríe*); no sé cómo explicarte ahora, pero depende, depende, es que como el grupo ya está compacto entonces ya funcionamos, ahora ya estamos acostumbrados pues, entonces no, no se nos hace complicado pensar en cambiar el mensaje sino que ya lo planificamos de tal manera para que tanto para los varones como para las mujeres sea efectivo (SSA, 2013, comunicación personal).

Queda así establecida la relación de lo masculino con la acción y lo femenino con lo emocional. Los juegos estratégicos de los hombres demandan más confianza y seguridad en sí mismos, por lo que la capacidad de cuestionar las normas es también mayor. Así es como se configura la imagen del hombre "seductor": aquel que tiene facilidad de palabra y conquista a muchas mujeres.

A continuación, presentamos una discusión en la clase de Educación para la Ciudadanía en el aula de Sexto Curso del colegio "D". Sólo hombres participaron:

Luego de la exposición tuvo lugar una discusión que comenzó cuando hablaron de las personas oriundas de Otavalo:

H: no por tener el cabello largo soy menos inteligente. Así soy (*risas*). No por tener largo o corto me va a afectar.

Profesor: nosotros somos mestizos y no tenemos raíces.

H: Si les gusta tener largo o corto...

JC: Están irrespetando (*cuando les exigen que se corten el cabello*).

Profesor: ¿Qué te dicen cuando vienes al colegio?

JC: Que me corte.

Profesor: Ya, son normas.

JC: ¿Por qué nos tenemos que cortar el cabello?

Profesor: No eres otavalo.

H: Pero eso ya es un prejuicio. La sociedad dice que el hombre debe tener el pelo corto. Eso es decisión de cada quien.

JC: Es injusto que nos hagan cortar el pelo. ¿Eso dice la ley que tiene que cortarse el pelo? Eso dice la institución.

Profesor: Al vivir en una sociedad hay que acatarse a lo que dice.

H: Eso ya es tradicionalismo. Estamos en pleno siglo veintiuno, hay que avanzar.

El profesor no quiso discutir más (30-09-2013, diario de campo 2, p. 4).

Esta discusión es interesante porque plantea la construcción social de características consideradas "naturales", en este caso el cabello de los varones. Al prohibir que los estudiantes lleven su cabello largo, a través de una normativa institucional, se constriñe a los hombres a actuar dicha norma y, consecuentemente, se promueve su naturalización. Si bien algunos chicos como los del ejemplo la critican, cuando se les preguntó si de hecho les gustaría tener el cabello largo, respondieron negativamente. Esta es una señal de cómo el género se incorpora en las personas modelando no sólo sus actitudes, sino también sus gustos.

El "juego" de las mujeres, por otro lado, es más expresivo; pero esto no excluye la posibilidad de que a través de la emocionalidad que se les adjudica también obtengan beneficios. La respuesta de un profesor de Contabilidad del colegio "D", ante la pregunta sobre si existe un trato distinto hacia hombres y mujeres, ilustra claramente esta situación:

Jamás, yo en mi caso particular como no es parte física ni nada de eso, es un trabajo netamente intelectual, no se podría decir. Tal vez un poco más de consideración para cuando una mala calificación, se ponen a llorar, que no lo hace un hombre, se puede hacer una concesión en el sentido: que te parece si se te puede dar otra oportunidad, estudia, haz este trabajo. Porque las chicas por su propio ser comienzan a llorar, pero también hay otras que no les importa nada, o sea hay de todo; pero a un hombre jamás le he visto que llore, ahí se podría decir que se ha tenido un trato preferencial en esos casos (FR, 2013, comunicación personal).

No sabemos si el llanto de las chicas sea a propósito o no, pero este fragmento muestra que es posible sacar ventaja de una situación desfavorable, como lo es la de las mujeres en la cultura escolar. En otras palabras, no todo es sumisión y acatamiento, también hay subversión. El problema aquí es que los hombres jamás lloran, a pesar de que ese gesto pueda convertirse en una expresión de un juego que busca la negociación de una norma -algo que es característico del juego de lenguaje usualmente atribuido a los varones. El llanto, asociado a la sensibilidad, es una característica "femenina", y por eso, si es que un hombre llorara, se feminizaría, y por lo tanto sería menospreciado. La construcción



de la masculinidad es sumamente rígida y violenta puesto que dentro del sistema sexo/género los varones ocupan una posición de poder y prestigio. Cualquier desliz es grave y la sanción es mayor aun. Es por esto que, a pesar del enfoque de muchos estudios feministas en la inequidad de la condición de "mujer", la masculinidad también demanda un análisis de los impactos que tiene en las personas identificadas como "varones".

### **4.3. EDUCACIÓN COMO ADMINISTRADORA DE SEXUALIDADES JUVENILES**

Según Foucault (2009), a partir del siglo XVII, las sociedades occidentales han experimentado la generalización de dos tecnologías de poder: disciplinarias y las reguladoras de la vida (poblaciones antes que individuos). Estas tecnologías implementan saberes e instituciones (escuela, hospital, prisión, fuerzas militares) que clasifican, jerarquizan, vigilan y adiestran los cuerpos y permiten gestionar globalmente la vida a través de la medicina, higiene, policía, estadística, educación. Lo que se busca es una sociedad visible, sin sombras (Ball, 2001), constituida ya no por individuos sino por sujetos que -valga la redundancia- estén sujetos y constituidos por dispositivos de poder, facilitando así su administración.

De este modo, la sexualidad sería el dispositivo a través del cual se da la producción y normalización de los sujetos con identidades de género "masculinas" o "femeninas"<sup>67</sup>. Este dispositivo funciona estableciendo un tabú de la homosexualidad para asegurar la reproducción de la especie, y también implementa un tabú del incesto que instaure la exogamia y crea la familia. Se entiende, entonces, que la prohibición forma al sujeto y su sexualidad (Butler, 2001). La administración de la sexualidad, sin embargo, no es un fenómeno que se desarrolle de la misma manera en todas las culturas, lo cual demuestra, una vez más, que es una construcción sociocultural. A propósito de esto, Berger y Luckmann (1972: 69-70) afirman:

Aun cuando el hombre posee impulsos sexuales comparables a los de los demás mamíferos superiores, la sexualidad humana se caracteriza por su alto grado de elasticidad, que no solo es relativamente independiente de los ritmos temporales, sino que se adapta tanto a los objetos hacia los que puede dirigirse como a sus modalidades de expresión. La evidencia etnológica demuestra que,

---

<sup>67</sup> "En cierto sentido, la regulación implícita del género tiene lugar a través de la regulación explícita de la sexualidad" (Butler, 2006: 84).

en cuestiones sexuales, el hombre es capaz de casi todo (...) Si la palabra normalidad ha de referirse a lo que es fundamental desde el punto de vista antropológico, o universal desde el punto de vista cultural, ni esta palabra ni su antónimo pueden aplicarse significativamente a las formas variables de sexualidad humana (...) Toda cultura tiene una configuración sexual distintiva, con sus propias pautas especializadas de comportamiento sexual y sus propios supuestos 'antropológicos' en el campo sexual.

Rescatamos esta idea para tener en cuenta que el dispositivo de sexualidad presente en los colegios, y que analizaremos a continuación, no es una suerte de destino al que la comunidad educativa esté fatalmente atada, sino una configuración histórica de poder, cuerpos, afectividad, erotismo y discursos (Butler, 2007). Con esto, podemos definir a la sexualidad como un campo de inteligibilidad que pretende dar una coherencia interna – pero artificial- al sexo, el género y el deseo; es, en otras palabras, una "relación política de vinculación creada por las leyes culturales" (Íbid.: 72).

Como planteamos que la sexualidad no es un "atributo" con el que se nace, ésta necesita de procesos de socialización para actualizarse y legitimarse. Como también ya mencionamos anteriormente, las discontinuidades en la vida de una persona son el reflejo de la finalización e inicio de procesos de socialización. En el caso de los colegios, los y las estudiantes experimentan una ruptura porque dejan de ser considerados niños/as y pasan a formar parte del grupo adolescente. De esta forma, es posible entender a dicha institución educativa como un ritual de paso hacia la vida adulta. Dos nociones están detrás de esta dinámica. Por un lado, la idea ampliamente generalizada que la niñez es (debe ser) asexual. Por otro, la moratoria social a la que se expone a la adolescencia, la cual intenta retrasar el inicio de la vida sexual de dicho grupo poblacional. Ambas nociones trabajan en conjunto y paralelamente: la producción de sujetos sexuados (pubertad) implica la constitución de una norma (los y las adolescentes no deben tener hijos/as), y viceversa.

Debido a que la sexualidad se mantiene "dormida" durante la infancia, la pubertad funciona como un dispositivo que la hace "despertar". Es por esto que a los/as estudiantes que ingresan a Octavo de Básica (12-13 años) es necesario iniciarles en el conocimiento de su sexualidad, lo cual les provee de insumos para desarrollar conductas sexuales que son sancionadas por los reglamentos de los planteles educativos. Los y las adolescentes, entonces, son entendidos "como seres sexuales 'liminares', por fuera del

sexo y ya en él (...) El sexo en esta edad es concebido como actividad indebida, a la vez ‘natural’ y ‘contra natura’, que atrae consigo peligros físicos y morales, colectivos e individuales” (Costales, 2011: 15-16). Esta concepción establece una imagen de peligrosidad y riesgo alrededor de la sexualidad juvenil, y legitima la vigilancia que instituciones como la escolar llevan a cabo a través de estrategias discursivas y dispositivos de poder. La acción institucional, además, incorpora la norma en el sentido común de las personas. Así, los centros de enseñanza se ponen al servicio de lo cultural y socialmente hegemónico. La forma en la que se enseña y los contenidos transmitidos, como hemos venido mencionando, no son neutrales sino que buscan hacer de las y los alumnos las mujeres y hombres que, una vez culminada su etapa de moratoria social, servirán para mantener el bienestar del cuerpo social, y también para asegurar su reproducción.

La observación de las dinámicas dentro de los colegios “D” e “I” constató que la sexualidad está presente en la cotidianidad educativa (en los baños, en el aula, en los pasillos, en las canchas, en la interacción docente-estudiante), pero existe un discurso oficial que la mantiene callada (sólo algunos espacios están legitimados para desplegar la sexualidad, como las clases de Ciencias Naturales o Biología, el departamento de Consejería Estudiantil, o la enfermería), y la intenta relegar al ámbito privado. Sin embargo, ésta sale a flote cada vez que las rígidas normas institucionales se aflojan un tanto, provocando una tensión sexual que las autoridades intentan controlar rápidamente, como sucedió en la mañana deportiva del plantel “D”. A continuación, un fragmento del diario de campo:

Luego un curso participó con “el baile de los viejitos”. Salieron disfrazados con ropa de ancianos/as: las mujeres con falda y chalina, los hombres con terno y bastón. Bailaron música nacional y luego la música cambió radicalmente a reggaetón. Antes de este cambio, algunas/os de los bailarines sacaron a bailar a los miembros de la mesa directiva. Cuando sonó el reggaetón las autoridades que bailaban se volvieron objeto de burla. Primero, porque ésta es una música generalmente consumida por jóvenes, y segundo, porque las parejas de baile del rector y del vicerrector de la jornada de la tarde cogieron una corbata cada una y con ella enlazaron el cuello de su pareja mientras bailaban sensualmente (para ese momento las/os estudiantes se habían quitado la ropa con la que salieron en primera instancia y habían quedado en camiseta y short o pantalón). El rector no aguantó mucho tiempo así y se deshizo de la corbata enseguida. El vicerrector

se reía mientras bailaba, pero al final también se quitó la corbata de encima (1-11-2013, diario de campo 2, p. 34).

Es primordial que la sexualidad de los y las docentes permanezca oculta, para que así la acción institucional sea exitosa. No deben tener expresiones con sus estudiantes que puedan ser interpretadas como acoso sexual. Las profesoras, en particular, deben cubrir sus cuerpos ya que, según el imaginario imperante ya descrito, ellas "provocan" a los hombres. En el caso de los hombres, encontramos durante la observación de las clases que la homosexualidad o cualquier expresión de una proximidad "sospechosa" entre hombres deben mantenerse relegadas:

El profesor Daniel entró al aula y le pidió a Jaime que le devolviera su comida porque le habían escondido y le habían dicho que Jaime había sido. Jaime dijo a la clase: "Ya vengo, voy al baño", y toda la clase exclamó: "¡viiiiiii!", y les silbaron. Daniel alzó las manos como diciendo que él no estaba involucrado en eso. Luego, Jaime preguntó a la clase: "Daniel, ¿handsome or beautiful?"<sup>68</sup>. Todas se rieron, menos Daniel, que no entendió pues no había estado en la explicación anterior. Cuando Jaime volvió, Leonardo le preguntó: "¿Ya le dio de comer, licen?", y todos dijeron: "¡viiiiiiii!". Carlos dijo: "¿Cambió de posición?". Se rieron (10-10-2013, diario de campo 1, p. 48).

Según Fine (1999: 293 en Belausteguigoitia y Mingo, 1999), la disposición institucional que hace callar al sexo se debería a que se entiende a la sexualidad como violencia y peligro, estableciendo así "una relación causal entre el silencio oficial sobre sexualidad y una disminución de la actividad sexual". Quienes están autorizados para hablar son los y las docentes, el Estado a través de los textos escolares, los y las profesionales de salud pública. Y el discurso que manejan asocia a la sexualidad únicamente con la reproducción, invisibiliza el deseo sexual femenino -y, de este modo, fomenta la imagen de la mujer como víctima-, privilegia los matrimonios heterosexuales, y define a la sexualidad como moral individual:

...este discurso valora las decisiones sexuales de las mujeres siempre y cuando las decisiones tomadas estén enfocadas hacia la abstinencia premarital (...) El lenguaje del autocontrol y el autorrespeto recuerda a los estudiantes que la

---

<sup>68</sup> Antes de que Daniel ingresara al aula, Jaime estaba explicando a la clase que en inglés, 'handsome' (guapo) se utiliza para hablar de hombres, mientras que la palabra 'beautiful' (linda, hermosa) está destinada al género femenino.

inmoralidad sexual no sólo crea problemas personales sino también cargas impositivas a la comunidad (Íbid.: 295).

Claro ejemplo de esta concepción de la sexualidad es la reacción de la comunidad educativa ante los embarazos adolescentes. Las personas que intervinieron en esta investigación los identificaron como una consecuencia indeseable de la implementación de la coeducación. En el caso del colegio "T" se acepta que antes de este proceso sí existían casos de embarazos entre las alumnas, pero que incrementaron al ingreso de los varones; en el colegio "D", en cambio, se identifica como una novedad. En ambos casos, sin embargo, se reconoce que los enamoramientos son un hecho "normal" y "propio" de la edad de los y las estudiantes, pero a la vez existe una preocupación por evitar los embarazos, pues se considera a la adolescencia como una etapa riesgosa. Tener hijos/as, entonces, no es una acción apropiada para esta edad porque no se cuenta con la madurez suficiente para administrar la sexualidad de cada uno/a. La noción de peligro surge entonces relacionada a la concepción del sexo en términos únicamente reproductivos y a la vigilancia permanente que los maestros/as -que son ya adultos/as- mantienen. Los discursos de la trabajadora social y de una profesora del colegio "D" respecto a esta situación demuestran lo que venimos discutiendo:

...nosotros tenemos que prevenir porque a esa edad la efusividad hace que se provoquen embarazos no deseados, como se desarrolla tanto la sexualidad, entonces no miden las consecuencias (Profesora 4, 2013, comunicación personal).

Usted ve que hay un buen número de chicos y chicas en la etapa de enamoramiento. Todavía tenemos que estar vigilantes sobre todo para evitar los embarazos fuera de los tiempos normales, digamos, que no se den embarazos en niñas tan pequeñas en donde el chico y la chica son estudiantes de primero, segundos años; entonces son padres, son tres niños en definitiva (...) es adquirir obligaciones en las cuales los chicos no están preparados (Profesora 3, 2013, comunicación personal).

El consejo que se les da a las alumnas y alumnos es que tengan una sexualidad *sana*, la cual es alcanzada por medio del cumplimiento del reglamento de su colegio. Si bien el

embarazo de una estudiante no es sancionado<sup>69</sup>, sí es considerado como una falta de disciplina:

...a ratos hay mucha indisciplina (...) por ejemplo, cuando se han dado últimamente los casos de embarazos y todas esas cosas. Creo que el colegio era más tranquilo antes de la entrada de los hombres al colegio (PVA, 2013, comunicación personal).

De esta forma, se refuerza la noción de la sexualidad como una responsabilidad individual. Si los y las alumnas no son disciplinadas, tendrán que acogerse a las consecuencias y para eso no están preparadas pues están atravesando un período de moratoria social; entonces, su familia (generalmente madres y abuelas) tendrá que hacerse cargo. Se esconde así la complicidad de la sociedad en las fallas que la actual administración de la sexualidad tiene. Aquí también se detecta una concepción de la maternidad como exclusiva de las mujeres, cuando en el cuidado y socialización de los recién nacidos debería estar incluida toda la comunidad; así no se cargaría a la mujer con tareas domésticas, cuidado de los/as niñas y trabajo fuera de casa<sup>70</sup>.

Los y las docentes entrevistadas resaltaron una y otra vez que el objetivo de su institución es adquirir conocimientos, formarse y prepararse para la vida adulta. Así, la sexualidad es vista como una distracción del rol de estudiante y se hace una analogía entre las relaciones sentimentales en el ámbito laboral y en el espacio escolar:

...en algunos trabajos está ya establecido en el contrato que las personas que trabajan en este sitio no pueden mantener relaciones sentimentales. ¿Por qué? Porque a veces eso afecta la armonía laboral y es lo que a veces pasa también en los cursos cuando los enamoraditos se pelean: el grupo de compañeras que están a favor de la niña, el grupo de compañeros que están a favor del compañero. Eso a veces no permite que la relación sea armónica. Entonces se les va

---

<sup>69</sup> Hace no mucho tiempo, las alumnas que resultaban embarazadas eran expulsadas de sus colegios, o bien, se enfrentaban a obstáculos que terminaban por hacerlas desistir. Actualmente, las instituciones escolares están obligadas a apoyar a las estudiantes embarazadas. Ellas tienen un tratamiento especial, pues están exentas de las clases de Educación Física, tienen la posibilidad de realizar sus chequeos médicos en la misma institución, también tienen citas con el Departamento de Consejería Estudiantil, no se les exige utilizar el uniforme de parada, no se les separa de sus clases antes del parto y cuando han dado a luz tienen licencia de 15 días (al menos en el caso del colegio "D"); también se da el caso que les envían trabajos a sus hogares para que no se atrasen en las materias.

<sup>70</sup> El aborto es otro de los silencios oficiales. Ninguna de las personas que participó en la investigación lo propuso como una alternativa ante los embarazos no deseados. Con esto queda planteada la norma que vuelve ineludible la maternidad para las mujeres, y también queda demostrado que el cuerpo, a pesar de parecer una "propiedad" individual, es, de hecho, una construcción social.

enseñando a los chicos todo eso, sobre todo a que ellos aprendan a manejar también sus afectos (SSA, 2013, comunicación personal).

En estos colegios no se llega a la prohibición de las relaciones de parejas, pero sí se da un control y sanción de las expresiones públicas de cariño. El principal argumento es el respeto al espacio (la institución), al momento (de aprendizaje), a la pareja (especialmente hacia la chica), y hacia el resto de compañeros/as (básicamente a los/as estudiantes menores). El énfasis que se hace en que el chico respete a la chica responde a una construcción del pudor alrededor de los cuerpos de los y las estudiantes, pero principalmente de las mujeres, debido a que existe una norma sexual que interpela a los varones a ser sexualmente activos y a las mujeres en términos reproductivos, negando así sus placeres y deseos. Esto también establece una distinción entre las esferas pública y privada, la primera tradicionalmente asociada a lo masculino y la segunda a lo femenino. De esta manera, el despliegue público de la sexualidad femenina causa conmoción y merece más atención y vigilancia que la de los hombres, como lo explica el siguiente relato:

Nosotros procuramos hablar con ellos y pedirles que, o sea, eso lo dejen a su intimidad, aunque ahora tienen ellos, se hacen más libres, no respetan tanto eso de que los demás estén al lado. O sea, nosotros siempre estamos normando que eviten las caricias públicas, los abrazos, los besos; pero se hace bien difícil porque ellos, por ejemplo, los más grandes en la mañana, ellos ya no hacen caso, los pequeños sí, todavía se cuidan; pero pienso también que es cuestión de formación porque, de pronto, no podemos pues en el patio, en la hora de recreo que todo el mundo le está viendo que se están besando como que estuvieran solitos. O sea, nosotros sí hablamos con ellos, les pedimos que se comporten, que se controlen, y siempre insistimos en que es el respeto del uno hacia el otro, especialmente para la mujer porque, de pronto, les exponemos más a las niñas. Y ellas tienen ahora una facilidad, entre ellas se dicen 'locas', pero palabras fuertes se dicen que no me gusta ni repetirles porque me da miedo, por esa situación de porque es más público, entonces todo el mundo está viendo y todo el mundo quiere juzgar sin saber cómo ni cuándo (Profesora 4, 2013, comunicación personal).

La mayor preocupación de la profesora por las alumnas demuestra que a ellas se las educa

...fundamentalmente como la víctima de la sexualidad masculina, ella no es un sujeto por derecho propio. A las mujeres jóvenes se las aísla y enseña a temer y defenderse de la búsqueda del deseo, y en ese contexto no existen muchas posibilidades de desarrollar una crítica de género o medidas acerca de la sexualidad (Fine, 1999: 293 en Belausteguigoitia y Mingo, 1999).

Y así, las mujeres, para no ser víctimas, deben aprender a "hacerse respetar", a protegerse de enfermedades venéreas, a evitar el embarazo. La sexualidad se vuelve prácticamente una responsabilidad femenina.

...teníamos otra chica que estaba en Décimo de Básica y pasaba con un chico de Tercero de Bachillerato. Estos chicos que tú les podías observar y obviamente no querían lo mejor para las chicas porque eran chicos que habían venido de situaciones muy conflictivas y que no les trataban bien a ellas, y abusaban de ellas, no sexualmente, no físicamente, pero sí de una manera emocional. Entonces era a lo que ellos les convenía; cuando les necesitaban les buscaban para que les hagan incluso deberes, deberes de la página virtual, deberes de valores, deberes que eran fáciles, pero que ellos no lo hacían y les buscaban a ellas. Entonces mira, pudimos trabajar en ese caso y una de las cosas y una de las buenas experiencias que yo te puedo compartir es que, no quiero que suene como una visión institucional, sino más bien a una visión en la que yo me pude dar cuenta de que no era lo conveniente para la chica, entonces hablamos y ella supo comprender que este chico únicamente le utilizaba, y efectivamente, ahora el chico está, ya salió de aquí, del colegio, pero antes de que salga, su enamorada, la que era verdadera, está embarazada, entonces te puedes dar cuenta de que no era una relación que él no buscaba lo mejor para la chica de décimo (PV, 2013, comunicación personal).

Las expresiones de cariño tienen que también ser limitadas, pues se cree que éstas pueden molestar al resto de compañeros/as, especialmente a los y las alumnas de cursos menores que siguen siendo niños/as. Así, una vez más, se refuerza la definición de la adolescencia como una etapa de paso:

Obviamente no se les puede prohibir las relaciones sentimentales, no, pero sí se puede normar el comportamiento. Se les hacía caer en cuenta, por ejemplo, que es muy diferente que anden cogidos de la mano, que no es nada malo, a que anden expresando ciertos niveles de afecto, considerando que abajo tenemos primaria, donde están chiquitos de seis, siete, ocho años, y que para ellos la



impresión de una situación así no es algo normal, algo común (DS, 2013, comunicación personal).

Todo esto demuestra que la sexualidad está atravesada por una moral que permite darle a las ficciones reguladoras de los cuerpos una fachada legítima. Generalmente, los valores no son cuestionados porque irse contra ellos sería irse contra la idea de una convivencia social "adecuada"; sin embargo, lo que no se toma en cuenta es que esta moral se erige sobre una serie de nociones sobre la realidad que no son neutras, sino que establecen jerarquías. Ante esto, Butler (2006: 33) argumenta que

...en cierto sentido, la sexualidad nos traslada fuera de nosotros mismos; estamos motivados por algo que se halla en otra parte y cuyo sentido y propósito no podemos capturar plenamente. Esto sucede porque la sexualidad es una manera de transportar significados culturales tanto a través de la operación de las normas como de los modos periféricos mediante los cuales son deshechas.

Los significados culturales transmitidos a través de la administración del sexo en los colegios son dos: la "verdad natural" de la sexualidad binaria y la "ley" de la heterosexualidad. Estos discursos no pertenecen exclusivamente a las instituciones educativas, sino que reflejan las nociones propias de la sociedad. El colegio adopta la tarea de reproducir estos discursos, en vez de cuestionarlos para transformarlos, porque si se "interpela en base a una percepción común tiene la posibilidad de llegar a más individuos que si hace lo contrario. El colegio se convierte así en clave del sistema político-económico mayor (...) reforzando de esta manera las desigualdades y las dominaciones" (Costales, 2011: 115).

Para que esta verdad natural y esta ley sean válidas y se incorporen en los cuerpos se han desarrollado discursos científicos que las explican en términos biológicos, de forma que la sexualidad queda entendida (encerrada) como algo dado, pre-social, que está por fuera de nuestra posibilidad de intervención. Uno de estos discursos es el de la psicología humana. En las entrevistas realizadas a la psicóloga educativa del colegio "T" y a la trabajadora social del colegio "D" se puede apreciar cómo se refuerza la idea del gusto "natural" de las mujeres por los hombres y viceversa, a través del discurso de la evolución de la sexualidad de los chicos y chicas:

En la parte académica creo que los chicos van a la par, o sea no hay ninguna diferencia en (*duda*)...a veces sí, tal vez por la edad hay un retraso de los

chicos, esto es evolutivo, de los chicos varones en relación a las mujeres, entonces cuando las mujercitas ya están enfrentando todo su proceso de cambio, están entrando ya a la pubertad, los hombres todavía están en la niñez, entonces hay una diferencia de más o menos unos dos años en estos cambios (...) A los 11 años las niñas ya están entrando en su etapa de la pubertad, de 11 a 13 o 14 años están en la etapa de la pubertad. En cambio, los chicos, los varoncitos no, ellos entran a los 13 años. Y eso se puede observar por ejemplo en los octavos. Tú te puedes dar cuenta, las chicas cuando ya empiezan a finalizar su octavo o a mediados del octavo de básica ya se empiezan a maquillar, ya hay otras ideas, empiezan a hablar de chicos, pero no de chicos de su misma edad, de su mismo entorno, sino de chicos un poquito más grandes. Entonces los varoncitos, no, tú les ves con sus pelotas de fútbol, les ves con, no sé, sus carros, sus juguetes todavía a los chicos, actuando todavía como niños. Esa diferencia sí es todavía marcada, pero ya cuando entran a un noveno, más que nada a un décimo, como que las cosas ya se equiparan, y los chicos también ya empiezan a buscar a las chicas, a llamarles. Lo que sí tenemos aquí es que las chicas son las primeras que les llaman la atención, y ellas son las que les buscan (PV, 2013, comunicación personal).

La última situación que menciona la psicóloga se debe a que existe una amplia mayoría de mujeres en el colegio, de modo que los varones se vuelven el objeto de disputa entre ellas. A continuación un ejemplo de los roces que se dan comúnmente entre compañeras:

Mercedes se acercó a Xavier y se pararon juntos, muy cerca, mientras ella le agarraba la cadera. Llegó Jhoselyn (al parecer la novia del chico) y le quedó viendo, como reprendiéndole. Él dijo: "¿Qué?" y se fue con Jhoselyn para un lado, besándola y abrazándola. Mercedes se rió y volvió a su puesto (10-10-2013, diario de campo 1, p. 49).

La trabajadora social del colegio "D" coincide en que las alumnas de Octavo de Básica están más 'adelantadas' que sus compañeros respecto al ejercicio de su sexualidad, pero explica: "después ya va cambiando porque ya con el desarrollo sexual, la maduración sexual de los varones, ya definitivamente son ellos quienes llevan la iniciativa, siempre van a llevar ellos" (Profesora 4, 2013, comunicación personal). ¿Por qué la iniciativa es masculina? Porque la 'verdad' de la sexualidad binaria establece la existencia de dos sexos opuestos (mujer-hombre), y en este sistema la masculinidad se construye en base a lo que no es femenino. Esto "tiene como efecto el que los hombres devalúen a las

mujeres en su sociedad, así como a homosexuales, bisexuales, como encarnaciones vivientes de aquellos rasgos femeninos que han aprendido a despreciar” (Costales, 2011: 15). Estamos, en definitiva, frente a un género definido en términos androcéntricos y esto implica la constitución de una jerarquía de lo masculino sobre lo femenino; donde lo masculino, asociado a una sexualidad activa, es quien domina.

Ya hemos visto que la sexualidad es en sí misma un dispositivo de poder, pero éste no sólo funciona restringiendo la diversidad sexual, sino, sobre todo, posibilitando el placer. Y como la energía sexual es potente –tanto que nos lleva a establecer vínculos afectivos duraderos-, cuando ésta se vuelve un instrumento del poder, facilita el control social. De esta forma, la “ley” de la heterosexualidad, al demandar el ejercicio sexual entre personas de distintos sexos, “habilita a que el poder sea producido por los cuerpos, sus fuerzas, sus sensaciones y placeres; atando a los sujetos en sus deseos, a las operaciones del poder” (Ibid.: 7).

Comprendemos al poder no como algo etéreo, sino como la puesta en escena de normas culturales. Las sociedades cuentan con una estructura normativa que legitima el lugar social de cada uno de los sujetos que las componen. De esta forma, *ser* mujer u hombre implica inscribirse en el mundo, asumir la norma del género a través del cuerpo para alcanzar reconocimiento. Por parte de la sociedad en general, en cambio, lo que se busca es producir sujetos deseables a través de la administración económica y política de sus cuerpos. Esta administración funciona como una normalización sexual puesto que delimita las posibilidades de expresión de la sexualidad de las personas. Esta es la función que cumple la heterosexualidad como imperativo social.

La relación de docilidad-utilidad es inscrita en los cuerpos a través de las disciplinas. Éstas últimas son definidas por Foucault (1976: 141) como los “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas”. En este sentido, un cuerpo útil viene a ser un cuerpo inteligible (Ibid.); de ahí que los reclamos de grupos GLBTI, feministas, queer, etc., se enfoquen en ser reconocidos/as como sujetos de derechos –aunque al mismo tiempo cuestionan la idea de utilidad y reivindican el ejercicio de la sexualidad con fines no reproductivos.

La disciplina operada sobre los cuerpos descansa en el control del detalle. Es así que esta noción converge con el concepto de performatividad del género. La constitución de cuerpos femeninos y masculinos en el espacio educativo se deriva de prácticas reducidas y dispersas que responden a “un ‘saber’ del cuerpo que no es exactamente la

ciencia de su funcionamiento, y un dominio de sus fuerzas que es más que la capacidad de vencerlas” (Ibid.: 33). A esto es lo que Foucault llama la *tecnología política del cuerpo*:

...esta tecnología es difusa, rara vez formulada en discursos continuos y sistemáticos; se compone a menudo de elementos y de fragmentos, y utiliza unas herramientas o unos procedimientos inconexos...se trata en cierto modo de una microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego, pero cuyo campo de validez se sitúa en cierto modo entre esos grandes funcionamientos y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas (Ibid.: 33).

El trabajo de disciplinamiento funciona a través de la norma, la cual clasifica, jerarquiza y distribuye a los sujetos. Los planteles educativos, al abarcar a una gran cantidad de estudiantes bajo un mismo uniforme e identidad institucional, y a la vez, al repartirlos en niveles jerárquicos según su edad y sus logros académicos, se convierte justamente en un espacio propicio para el disciplinamiento de las nuevas generaciones porque la norma, “en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales” (Íbid.: 189).

El lugar que cada alumno y alumna ocupa en las formaciones, la repartición de roles en los trabajos en grupo, las expresiones con las que se nombra a las personas con una sexualidad activa (“perros”, “zorras”); en definitiva, las imágenes y discursos que circulan en los colegios respecto a la “masculinidad” y “feminidad” son instrumentos de la mencionada tecnología política del cuerpo que produce “mujeres” y “hombres” a través del cumplimiento repetitivo de la norma. Así es como los géneros son educados (disciplinados).

De la información recogida del trabajo de campo, encontramos dos relatos que ejemplifican el disciplinamiento de las identidades de género a través de la regulación de las relaciones afectivas entre hombres y mujeres. Mientras que a las mujeres se les niega la posibilidad de tener varias parejas, en los varones esto es aceptado:

Cuando las chicas volvieron le pregunté a Ana si era novia de David. Dijo que el anterior año habían sido, pero que habían tenido problemas y se habían separado. Luego me fue contando que en las vacaciones habían corrido rumores (no especificó quién lo había hecho) de que ella se involucraba con todos los

hombres de la clase, no sólo con David. Él había creído eso y había terminado la relación, pero luego conversaron y estaban bien, aunque no habían vuelto a ser novios (26-09-2013, diario de campo 1, p. 35).

Matías me enseñó un mensaje de celular que su ex novia le había mandado a una compañera del curso. Decía que ella no podía vivir sin él. Matías, entonces, me contó que habían sido novios por un año y medio, que ella estaba en el Tercero "G" y que habían sido mejores amigos en primera instancia. Habían terminado la relación porque él le engañaba mucho y ella, en cambio, era la persona "más fiel" que él había conocido. Dijo también que antes de terminar definitivamente, se habían separado una vez y que en esa ocasión él había llorado por primera vez en su vida (29-10-2013, diario de campo 2, p. 27).

En el primer relato el hombre se ofende ante el rumor de que su novia tiene más parejas y decide alejarse. En el segundo relato, también el hombre decide no ver más a su novia porque considera que ella merece no ser engañada, pero luego ella misma lo vuelve a buscar, lo cual significa que, de cierto modo, acepta y perdona que su novio le haya sido infiel, naturalizando dicha situación.

Cuando hay una interacción ofensiva entre personas de distinto género, la tecnología política del cuerpo también se activa. Si la mujer es la que agredió, se celebra que pueda "hacerse respetar" y hasta se permiten ciertas expresiones violentas; si un hombre es el agresor, en cambio, el regaño es tajante pues es inadmisibles que un hombre falte el respeto a una mujer: él debe ser caballeroso. La norma de la caballerosidad funciona estableciendo que la interacción entre un hombre y una mujer debe ser amable, cariñosa. Se pudo observar, especialmente en el colegio "T", que los hombres se acercaban a sus compañeras para acariciarlas, abrazarlas, coger sus manos, darles besos en la mejilla o frente, además de que las llamaban "pequeña" o "mi amor"<sup>71</sup>. Sin embargo, esta norma también funciona posibilitando, aunque marginalmente, situaciones en las que los varones se permitían, con sus compañeras, frases como "hola, mi amor" acompañadas de un manoseo en los muslos, por ejemplo. A todo esto, las mujeres respondían con furia, golpeándoles o gritándoles. La violencia de género nace justamente de la configuración de la estructura social, y es a través de ella que se legitima.

Ahora bien, todos los datos recogidos sobre la regulación de las relaciones sentimentales han sido sobre parejas de un hombre y una mujer, ¿qué pasa con las

---

<sup>71</sup> Esta misma actitud la tomaban también algunos/as docentes.

relaciones homosexuales? ¿Hay alguna regla que las impida y por eso no se encontró ninguna? Este asunto queda pendiente para otra investigación. Lo que sí encontramos es que las interacciones entre hombres son reguladas haciendo alusión a la homosexualidad:

Mientras conversaba con Sara, Hernán y Santiago entraron al aula y se pusieron a bailar. Santiago lo abrazó por detrás, mientras Hernán cantaba. Sara les dijo: "¿Qué hacen? ¡Qué gays! ¡Son unos gays!" (22-10-2013, diario de campo 2, p. 13).

Esta dinámica ha sido denominada como *homosocialidad* (Andrade y Herrera, 2001) e implica que, a pesar del tabú de la homosexualidad, los cuerpos se erotizan durante la interacción entre varones. Este concepto es la constatación que la hetero y homosexualidad conviven en los sujetos sexuados -aunque esto no sea abiertamente aceptado. Existe, por un lado, una preocupación por mantener y demostrar su virilidad, y por otro, los lazos masculinos se afianzan a través de prácticas, como la del fragmento anterior, calificadas de homosexuales. La homosocialidad, entonces, es el resultado de la constricción de la emocionalidad masculina, uno de los pilares básicos del sistema de sexo/género vigente. Al no permitir la expresión de sentimientos, queda establecido que el comportamiento "correcto" de un hombre debe ser el del "macho". De esta forma, se van configurando oposiciones binarias que clasifican a las personas: si un hombre no se comporta como está llamado a hacerlo, entonces es una mujer (o un homosexual) y eso implica que sea menos valorado, rechazado.

Para entender que el disciplinamiento de los cuerpos no funciona solamente a través de la regulación de la sexualidad, a continuación presentamos un extracto del diario de campo del colegio "D", en el cual se puede apreciar que todas las disposiciones corporales están sometidas a la norma. Para atender a clases es necesario que los y las estudiantes adopten ciertas posturas –ambos pies en el suelo, espalda erguida, mirada al pizarrón- y también que mantengan una "buena" presentación. Esto es lo que ocurre cuando se desobedece la norma institucional:

Johan, sentado al final de una fila, tenía las manos sucias. La profesora se le acercó, le agarró de las muñecas, le alzó los brazos y le pidió que abriera las manos para que la clase viera lo sucias que estaban. Él no quiso. Mireya le mandó a lavarse las manos (22-10-2013, diario de campo 2, p. 16).

### **4.3.1. Construcción del cuerpo**

Este dispositivo pedagógico de género está en directa relación con el dispositivo de sexualidad, ya que, como hemos mencionado, es a través del cuerpo que las normas culturales se actualizan y legitiman. Está, además, en estrecha relación con otro DPG, el *tono de la interacción*. Si las relaciones de poder afectan la forma en que tanto hombres como mujeres se comunican, sus comportamientos corporales -que están implicados en el proceso comunicativo- también estarán delimitados por éstas. De esta forma, es posible definirlo como las "prescripciones que se establecen en la escuela sobre los cuerpos de chicas y chicos y las formas de naturalización de las mismas" (García, 2003: 3, fascículo 7). A la par, se configura una *pedagogía del ocultamiento* que se basa en la construcción del pudor, especialmente sobre los cuerpos femeninos (Carvajal, 2004 en García, 2004). Se define al pudor como "las formas de ocultamiento o protección del propio cuerpo frente a las miradas reales o potenciales de otras personas" (García, 2003: 5, fascículo 7).

Si se parte de la idea que el género es una práctica reiterada y significativa, entonces resulta que el *cuerpo* es una noción naturalizada resultante del trabajo de diferenciación de tabúes y límites sociales que, partiendo de (y también justificándose en) una disposición biológica (los órganos genitales), configura un orden social y simbólico que convierte a las diferencias en desigualdades, a la par que clasifica a las personas como femeninas o masculinas. El imaginario construido acerca de cada género legitima la jerarquía, al mismo tiempo que constituye la materialidad del cuerpo. Es por esto que es necesario entender al género como *encarnación*, como la inscripción en el cuerpo de discursos sociales acerca de lo que es ser mujer, ser hombre y sus interrelaciones (Ibid.).

El espacio y momento privilegiado en el que se da explícitamente la construcción diferenciada de los cuerpos de alumnas y alumnos es la clase de Educación Física. El profesor de esta materia del Sexto Curso del colegio "T" lo planteó así:

Cuando le pregunté por la diferencia entre hombres y mujeres, dijo que la diferencia era bien marcada, que los hombres eran más bruscos y fuertes por naturaleza, por su contextura, y que las mujeres, en cambio, eran más sutiles y delicadas y que por eso no podían hacer lo mismo que los hombres. Me contó que cuando les hacía jugar fútbol a hombres y mujeres juntos les daba una pelota más suave, y que si sólo jugaban hombres, ahí sí les daba la pelota más dura (14-06-2013, diario de campo 1, p. 25).

Como García (2003: 4-5, fascículo 7) acertadamente señala:

...los comportamientos corporales se sistematizan a partir de innumerables informaciones sociales (familia, escuela, televisión) y repeticiones. El largo e intenso entrenamiento corporal automatiza, entonces, tales comportamientos y los naturaliza, con lo cual es muy difícil que una persona piense su sexo y género como órdenes distintos.

Por lo tanto, no es que los hombres sean fuertes "por naturaleza", sino que, justamente, situaciones como las que relata el profesor (de darles una pelota más dura para que jueguen) van afianzando esa imagen en los cuerpos masculinos hasta el punto en que son percibidas como "naturales" e incuestionables. De igual manera, el maestro de Educación Física del Octavo de Básica del colegio "D" considera que "es parte de la naturaleza del hombre ser activo" (Profesor 1, 2013, comunicación personal), y es por eso que ellos se inclinan más por el deporte; las mujeres, en cambio, son aficionadas al ritmo y al baile. La clave de esta diferencia está en la distinta socialización que tiene lugar desde que una persona nace, y más específicamente, los juegos que se enseñan a cada sexo: a los niños se les hace jugar fútbol, a las niñas se les suele dar juguetes como muñecas, utensilios domésticos, bisutería, ocupaciones que las mantienen en la pasividad.

Al concebir que sus estudiantes no son iguales, los ejercicios físicos que se les demanda tampoco lo son. La principal diferencia es la cantidad de repeticiones que hombres y mujeres realizan; aunque sucede también que se evita que las alumnas realicen cierto tipo de ejercicios que serían "muy fuertes" para ellas (flexiones de pecho, por ejemplo).

Un alumno de Sexto Curso del colegio "D" relata:

Por ejemplo, hay unas barras un poco más grandes, esas hacemos nosotros. Nos balanceamos y saltamos para afuera. Y hay unas más pequeñas que están al fondo, (las mujeres) se balancean igual un poco y hacen... nosotros hacemos unas 11 barras, las mujeres tienen que hacer unas 6 barras (AZ, 2013, comunicación personal).

Frente a esto, el profesor del colegio "D" explica que:

A las señoritas siempre les he inculcado no hacer trabajos de fuerza, lo que se trata en el caso de las mujeres es de tonificar sus músculos porque si hablamos de un poquito de vanidad, quién no quiere lucir bien físicamente, quién no



quiere tener una figura acorde con su talla (Profesor 1, 2013, comunicación personal).

Como se considera que las mujeres son débiles, realizan menor cantidad de ejercicios; pero a la vez, porque las alumnas ejercitan menos, no tienen la posibilidad de desarrollar su fortaleza física y, entonces, se vuelven débiles. Es como un círculo vicioso. Esto también provoca que las estudiantes mujeres tengan más dificultades y se quejen más por hacer los ejercicios que los estudiantes varones. Generalmente, son más las mujeres las que se niegan a sacarse el pantalón y quedarse en short para esta clase. A veces, esto se debe a que están menstruando y haciendo ejercicio podrían mancharse. Debido a que en el imaginario se concibe a la sangre menstrual como contaminadora, esto podría resultar en una situación vergonzosa e incómoda para la estudiante.

Siguiendo a Foucault (1976: 165):

El ejercicio es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas. Influyendo en el comportamiento en un sentido que disponga hacia un estado terminal, el ejercicio permite una perpetua caracterización del individuo.

El pudor es también un mecanismo de disciplinamiento de los cuerpos, en especial de los cuerpos femeninos. Como Carvajal (2004: 194 en García, 2004) asegura, "no se trata tanto de ocultar el cuerpo, cuanto de evitar que sus formas sean visibles". Este ocultamiento en los colegios funciona por medio del uso *correcto* del uniforme. El reglamento de los colegios "D" e "T" establece que las mujeres deben utilizar falda y que ésta debe llegar a la altura de la rodilla. A pesar de esto, a las alumnas les gusta usar sus faldas más arriba de lo que la norma estipula y esto hace que los/as maestras estén constantemente vigilándolas; pero también se da una autovigilancia y una vigilancia entre pares, es decir, entre las mismas alumnas, quienes se vuelven "guardianas del pudor de sus compañeras" (García, 2003: 7, fascículo 7). Respecto al caso de vigilancia desde los/as docentes, presentamos a continuación un extracto de una observación de una clase en Sexto Curso del colegio "D":

El profesor llegó y empezó a revisar las faldas de las alumnas. Las revisaba mientras estaban sentadas, y si se daba cuenta de que estaban más arriba de la rodilla, les hacía levantarse y salir del aula para que se acomodaran bien, o si no les amenazaba diciendo: "o yo les bajo". Luego de sacar a cinco chicas se me acercó y me dijo: "¿qué le parece? Vienen a modelar. Aquí no se viene a

modelar, sino a estudiar". Luego salió a conversar con las chicas y les dejó entrar advirtiéndoles que era la última vez que les perdonaba. Ahora sí ya tenían las faldas a la altura de la rodilla. Otra vez se me acercó el profesor y me dijo que para mi "estudio de la psicología humana" era interesante ver la identidad de las chicas en relación a las normas; que las chicas no se adaptaban a ellas, que eran "renuentes", y que ya me iba a dar cuenta durante los días que pase ahí. Dijo que la próxima "chao", les mandaba del aula (porque, además, él es también inspector), y que luego venía el "ah ah ah ah" (29-10-2013, diario de campo 2, p. 25).

Asumimos que la última expresión del profesor está relacionada con la provocación que una falda corta puede incitar en los hombres. Nuevamente se legitima la sexualidad "incontrolable" asociada a la masculinidad y, por lo tanto, la necesidad de estar alerta de que las mujeres no muestren "más de lo debido".

Durante la entrevista a una docente del colegio "D", una alumna entró a la oficina pidiendo el teléfono. Al verle la falda, la maestra le dijo: "¡esa falda está muy alta! Te veo hasta el alma. ¡Bájate la falda!" (Profesora 4, 2013, comunicación personal). Llamados de atención como estos se repiten cotidianamente en los colegios para recordar a las mujeres que son objetos de deseo y que es responsabilidad de ellas controlar el erotismo.

La vigilancia entre pares, es decir, entre compañeras también se da en los colegios. Las alumnas desapruaban que sus compañeras lleven la falda más arriba de lo permitido y generalmente las califican de "puta" o "zorra"<sup>72</sup>. Veamos cómo reaccionan dos chicas de Noveno de Básica del colegio "I" ante una situación como la descrita:

Yo les pregunté si el colegio les permitía que se lo pintaran (el cabello). Dijeron que a ellas no les dejaban, pero que a las de tercero, a las de bachillerato, no les decían nada, que ellas tenían los pantalones abajo, y nada de reclamos, que algunas tenían la falda muy alta y tampoco les llamaban la atención. Juana hizo un gesto como de susto, de querer alejarse de esta chica imaginaria con la falda corta y dijeron que les gustaba exhibirse, mostrarse. Por esas mismas cosas a ellas sí les llamaban la atención (26-09-2013, diario de campo 1, p. 34).

---

<sup>72</sup> El uso de estos apelativos confirma la sanción social hacia las mujeres que optan por tener múltiples parejas; para los hombres, esto es más flexible, de hecho, está bien visto que cuenten con muchas parejas, eso demuestra su virilidad.

El uso correcto del uniforme cumple con la función de homogenizar los cuerpos estudiantiles, a la vez que inscribe la norma genérica en ellos. Sin embargo, hay ciertos elementos que les devuelven la individualidad y van marcando también las diferencias entre hombres y mujeres. Por ejemplo, las mujeres llevan el cabello recogido con binchas de distintos colores y formas, o también diademas con flores. Pocas usan aretes, que son generalmente pequeños, ya que el reglamento de los colegios no permite el uso de bisutería llamativa. Por otro lado, los hombres llevan el cabello corto (la mayoría de mujeres lo tiene largo) y no utilizan ningún tipo de adorno, aparte de algún collar o rosario colgado del cuello.

A pesar de que en el ámbito educativo la vigilancia del cuerpo es estricta, los y las jóvenes se dan modos de expresar una estética que marca su rechazo frente a la normativa vigente, como es el caso de las faldas altas. Pero, además, en su cuerpo también "se mezclan los consumos derivados de la estética juvenil o de aquella diseñada para el cuerpo joven" (Cordero, 2003: 15). Es así que en el cuerpo de los y las alumnas conviven la norma y la transgresión.

El pudor que se construye en la escuela está en contradicción con el exhibicionismo que se demanda de las mujeres en el mundo adulto. Durante la pubertad, la preocupación de las mujeres por mostrar sólo lo permitido culturalmente aumenta porque los cambios experimentados generan una conciencia sobre su situación como objetos de deseo. Una alumna del colegio "T" describió esta experiencia:

Leonor me contó que en la primaria siempre habían tenido esas salidas a la piscina, pero que ya en secundaria no les llevaban porque las mujeres empiezan a menstruar y se volvía incómodo, además, por todos los cambios que el cuerpo va sufriendo en esta etapa. Dijo que cuando eran niñas era más fresco, pero que a medida que van creciendo era incómodo y hasta les daba vergüenza. Dijo también que eliminaron esas salidas cuando los hombres ingresaron al plantel (16-10-2013, diario de campo 1, p. 52).

La vigilancia personal y del resto de ellas, junto con el imaginario del instinto sexual incontrolable de los varones, marcan los cuerpos femeninos con un doble estándar: no deben mostrar más de lo aceptado (el resto de personas se mantendrán vigilantes), pero también deben mantener una imagen atractiva para el deleite de los hombres.

#### **4.4. ANÁLISIS DE TEXTOS ESCOLARES**

El trabajo de campo que realizamos en los dos colegios también incluyó la revisión de los textos escolares, ya que pudimos observar que su lectura era una actividad permanente durante las clases. Casi todas las materias contaban con uno, volviéndose así un apoyo importante para los/as docentes.

El análisis que viene a continuación parte de una premisa: los textos son un instrumento ideológico que aporta a que unas formas particulares de pensamiento se conviertan en hegemónicas (Fernández, 1999). Como ya mencionamos, el sistema educativo es una prolongación de las relaciones sociales. Es, de hecho, una pieza indispensable de su funcionamiento, pues, a través de él, se construyen y legitiman ciertos conocimientos, intereses, formas de ser. En este sentido, los libros escolares son una herramienta para dicha construcción, ya que la palabra escrita y las imágenes permanecen a través del tiempo, consolidando así la socialización. Además, la masificación de la enseñanza (que se ha venido dando en el país durante las últimas décadas) es reforzada a través de los libros. Es así como actualmente el Ministerio de Educación se encarga de elaborar y distribuir gratuitamente los textos para las instituciones públicas; mientras que, respecto a los planteles privados, su responsabilidad es aprobar los contenidos. Como consecuencia, podemos señalar que la elaboración de los textos depende de un contexto histórico particular y de los métodos de enseñanza vigentes; además, su elaboración, aprobación y masificación difunde la ilusión de que existe un consenso respecto a lo que se debe enseñar en cada materia.

Se revisaron doce textos escolares:

-Del colegio "D" fueron analizados cuatro: uno (Inglés) de Tercero de Bachillerato y tres (Sociales, Naturales y Lenguaje) de Octavo de Básica.

-Del colegio "T" fueron analizados ocho: cinco (Social Studies, Naturales, Sociales, Música y Science) de Noveno de Básica y tres (Introducción básica a la biblia, Grammar y Lenguaje) de Tercero de Bachillerato. Estos libros son de distintas editoriales y deben ser adquiridos por los/as estudiantes.

El enfoque del análisis se centró en las relaciones de género: cómo se muestran (o se invisibilizan) a los hombres y mujeres, qué se dice (o se calla) de ellos/as y qué estructura lingüística es utilizada, qué roles desempeñan, qué aportes se dan para la

construcción de relaciones más equitativas entre los géneros. Además, se establecieron dos ejes analíticos: imágenes y palabra escrita.

La incorporación de imágenes en los libros escolares tiene como objetivo dinamizar la lectura, motivar y atraer el interés de los y las estudiantes. La mayoría de imágenes encontradas son de tipo icónico, esto es, imitan las características del objeto que pretenden representar, por lo que se vuelven una forma de comunicación cultural que transmite y fija realidades. Una de las imágenes icónicas referente a las diferencias sexuales que circula constantemente, no sólo en los textos escolares sino en los más variados ámbitos de nuestra cotidianidad (carteles de servicios sanitarios, vestidos, etc.), es el dibujo de un hombre y una mujer en base a líneas y círculos (Fig. 1). En dicha representación, el único rasgo que diferencia al hombre de la mujer es la falda de ella, y tal vez, el color de cada figura (azul para el hombre, rosado para la mujer). También son icónicas las imágenes porque asocian ciertos signos para transmitir un significado; por ejemplo, una mujer rodeada de niños para representar a la maternidad, destino ineludible de las mujeres. O un niño con un balón de fútbol. U hombres musculosos.



Fig.1. Texto de Lenguaje de Octavo de Básica del colegio "D"

Luego de un recuento de la cantidad de imágenes que muestran a hombres y mujeres por separado y en conjunto, pudimos constatar que, con excepción del texto de Grammar del Tercero de Bachillerato del colegio "T", todos los libros de la muestra contienen una mayor cantidad de ilustraciones de hombres que de mujeres (con diferencias de 8 a 1, 27 a 2, 53 a 48). Esto conduce a una invisibilización del género femenino, puesto que existe una referencia casi exclusiva a los aportes que personajes masculinos han realizado a la historia, la ciencia, el arte, la política, etc. (Fig.2). La imagen de la evolución humana inclusive muestra a hombres, no mujeres, en los

distintos estados de dicho proceso. Como acertadamente Subirats (<http://www.educandoenigualdad.com>) menciona:

Estas ausencias y prejuicios implican una grave amputación de la historia de la Humanidad y un vacío importante en el discurso científico. A partir de este contexto de análisis, se utiliza la expresión «androcentrismo en la ciencia» para explicar que, en su mayor parte, la ciencia actual está construida desde el punto de vista de los hombres, punto de vista que se convierte en medida de todas las cosas. De esta manera, mientras los niños y los jóvenes pueden identificarse con los héroes, los guerreros, los sabios o los artistas; las niñas y las jóvenes difícilmente encuentran precedentes de mujeres en la cultura y en el poder que les proporcionen un estímulo similar. Las santas y las reinas han constituido los únicos modelos de mujeres dignas de mención, e incluso éstas van quedando en segundo término a medida que varían los temas culturales.

De entre todos los textos, encontramos una sola imagen referente a un personaje femenino: Manuela Cañizares, y lo único que se menciona es que fue en su casa que el grupo de patriotas del Primer Grito de la Independencia se reunió (Fig.3). Queda, entonces, confirmada la denuncia de Subirats: sólo los varones encuentran modelos a seguir en los textos, mientras que las mujeres se tienen que conformar con los roles de madre o esposa, los cuales son las únicas referencias que se hacen, y siempre en relación a un personaje masculino. Invisibilizando la otra mitad de la humanidad, ¿cómo lograremos que las mujeres incursionen en ámbitos que históricamente se les ha adjudicado exclusivamente a los hombres?

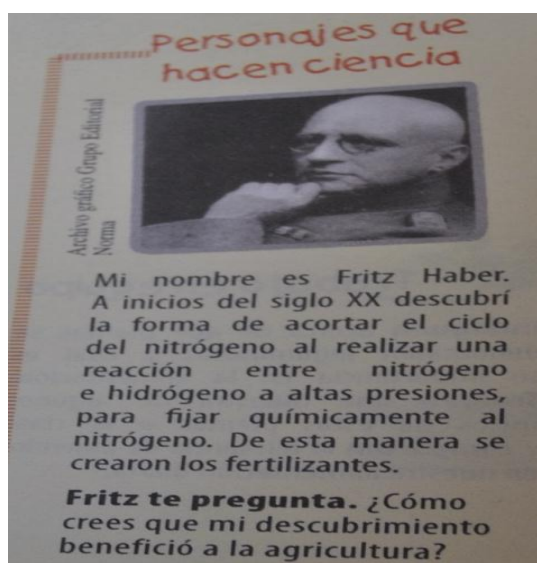


Fig.2. Texto de Ciencias Naturales del Octavo de Básica del colegio "D".



Fig.3. Texto de Estudios Sociales del Noveno de Básica del colegio "T".

Ahora bien, ¿qué actividades realizan los hombres y mujeres en las imágenes? Es preciso aceptar que no todas las imágenes reproducen los roles de mujeres y hombres, sino que algunas (muy pocas) presentan las tareas tradicionalmente consideradas femeninas o masculinas como mutuamente intercambiables (Fig.4 y 5). La cocina, espacio históricamente femenino, es presentada como un lugar en el que lo masculino también puede participar. De igual manera, se muestra a las mujeres participando en profesiones (policía, científica, diseñadora, agente de negocios) que podrían pensarse como masculinas. Encontramos también imágenes de hombres y mujeres realizando deportes o haciéndose cargo de los hijos/as.

Lo lamentable es que, si bien se presentan estas posibilidades, aparecen más como excepciones; es decir, su recurrencia es mínima, lo que significa que en los textos escolares existe una tipificación sexista y estereotipada: las mujeres –pero también los hombres- son mostradas siempre iguales, siguiendo los mismos modelos (Fig.7.). Es así como “los estereotipos de género pueden transformarse en contenidos de inequidad” (Erazo, 2013: 116). Pudimos encontrar, por ejemplo, imágenes que ligan la maternidad a la condición femenina, como lo hace una imagen del libro de Música de Noveno de Básica del colegio “I” (Fig.6.) que, además, muestra a la madre como una santa, lo que viene a naturalizar la idea de que la mujer debe mantener un perfil de bondad, tranquilidad y servicialidad.



Fig.4. Estudios Sociales del Octavo de Básica del colegio “D”.

Fig.5. Grammar del Sexto Curso del colegio “I”.





Fig.6.



Fig.7. Inglés de Tercero de Bachillerato del colegio "D".

Del mismo modo, la asociación de la belleza y el cuidado de la apariencia física a la feminidad también se hace presente en las fotografías. Ejemplo de esta situación son las figuras 8 y 9. La primera corresponde al libro de Social Studies del Noveno de Básica del colegio "I" (en la cual el baile es también presentado como un acción de la feminidad) y la segunda aparece en el texto de Inglés del Sexto Curso del colegio "D". Hay otras imágenes que igualmente incorporan en las alumnas los estereotipos acerca de la feminidad porque muestran a mujeres expresándose emocionalmente (llorando, dejando flores en una tumba, por ejemplo), lo cual no sucede con los hombres.



Fig.8



Fig.9

Por otro lado, la masculinidad es mostrada en imágenes que resaltan la fuerza y la acción, como en la Figura 10, que resalta el estereotipo de hombre musculoso y competitivo. En la mayoría de imágenes se muestra a hombres realizando algún deporte, y también son personajes masculinos quienes llevan a cabo actividades peligrosas. Hay imágenes de soldados, guerreros, gobernantes, héroes, u hombres forjando hierro, o tocando algún instrumento musical. De esta forma, el protagonismo masculino se



refuerza porque las mujeres generalmente son presentadas como complemento de las acciones que los varones realizan.



Fig.10. Texto de estudios sociales del octavo de básica del colegio "D"

La apariencia de las mujeres y hombres en las imágenes son también una fuente de referencia que asocia ciertos accesorios con la masculinidad o feminidad. Así, por ejemplo, en la mayoría de las imágenes que muestran a hombres, éstos llevan el cabello corto, estableciendo que esa es una característica "natural" y "propia" de ellos. El reglamento de los colegios prohíbe que los varones tengan el cabello largo, por lo que las imágenes mostradas en los textos deben estar acorde a dicha norma. Los únicos hombres mostrados con cabellera larga son aquellos a los que se denomina "rockeros" (Fig.11.). Este grupo es identificado con un sector etéreo: la juventud, y esto conlleva a que sea considerado como una subcultura porque, si bien en los textos se afirma que esta etapa de la vida es importante -puesto que durante ella se define la identidad de una persona-, la diversidad desaparece cuando se hace referencia al mundo adulto<sup>73</sup>. De esta forma, la subcultura rockera está subordinada a una cultura hegemónica adultocéntrica, y por eso llevar el cabello largo no respondería a una norma, a lo 'oficial', sino a una excepción, a un momento fugaz, a una moda.

De igual manera, los colores o los adornos con los que se muestra a hombres y mujeres marcan límites definidos (Fig.12 y 13). Respecto al color de la vestimenta, no se encontró ninguna imagen en la que algún hombre sea presentado con ropa de color rosado o similar, aunque a las mujeres sí se les presenta con ropa de cualquier color (lo que, además, vendría a reforzar, una vez más, la definición de la feminidad como preocupación por la apariencia). Flores, corazones, etc., son motivos que se presentan

<sup>73</sup> Más específicamente, la diversidad no desaparece, sino que es mostrada como diversidad étnica.

en las vestimentas femeninas, consolidando así su supuesta sensibilidad y delicadeza; mientras que un avión, una guitarra o motivos similares se asocian a la idea de la masculinidad, como símbolos de la acción. El análisis de los detalles en las imágenes que los textos escolares presentan es indispensable para demostrar cómo el género fluye a través de todos los aspectos –inclusive los más minúsculos- de nuestras vidas.



Fig.11. Sociales del Octavo de Básica del colegio "D"



Fig.12. Science de Noveno de Básica del colegio "T".

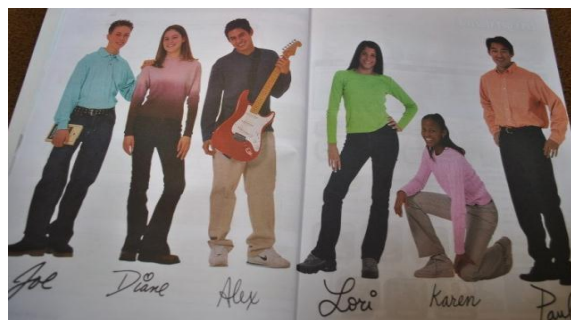


Fig.13. Inglés de Sexto Curso del colegio "D".

Ahora, pasamos al segundo eje analítico: la palabra escrita, la cual mostró tener una dinámica similar a la de las imágenes. Esto se debe a que las imágenes reflejan las estructuras lingüísticas. De acuerdo a la jerarquía sexual vigente, entre los muchos privilegios que tienen los hombres, está la representatividad en el lenguaje. El genérico masculino (ellos, todos, los, etc.) es la forma lingüística aceptada y utilizada para referirse a un conjunto de personas. Con la excusa de evitar una "sobrecarga gráfica" y así evitar ilegibilidad, la forma masculina es empleada y hay muy pocas excepciones (se habla de "humanidad" o de los/as). De esta forma, este particular, aunque generalizado uso del lenguaje, muestra a lo femenino como opuesto a lo masculino. Además, siguiendo a Erazo (2013: 103), si bien es cierto que el lenguaje posibilita una economía de síntesis de las representaciones conceptuales, "¿a costa de qué se consigue esta economía? Sin duda, a costa de su propia pobreza y escasez, a costa de hacer rígidas unas normas o estructuras gramaticales". Es así que tenemos que la norma del uso del

genérico masculino va más allá de la palabra escrita e invade el lenguaje oral: las mujeres generalmente no se refieren a ellas mismas como "nosotras", sino como "nosotros". La invisibilización de lo femenino en el lenguaje implica también una exclusión del orden simbólico, y es así como la dominación masculina se afianza.

Los ejemplos y ejercicios que se proponen a lo largo de los libros también refuerzan los roles tradicionales de género. Por ejemplo, se mencionan a mujeres que "aman comprar ropa", o abuelas que planchan mejor que su hija, o princesas esperando ser salvadas; los hombres, en cambio, son puestos en situaciones de riesgo, practican deportes, les gustan las actividades más "emocionantes" y que requieren más fuerza. De la misma forma, los personajes de los cuentos e historias presentados reproducen el estereotipo de *mujer*: dama en peligro, bella, tierna, pasiva; y el estereotipo de *hombre*: héroe, fuerte, activo.

La manera en que la sexualidad es abordada en los textos es otro de los mecanismos que pretenden implantar la norma genérica en los cuerpos de los y las estudiantes. Los libros de Ciencias Naturales son los encargados de estas acciones. Pudimos encontrar que en ellos se menciona que la sexualidad está constituida por factores biológicos, psicológicos, sociales, políticos, culturales, y que abarca las identidades, roles y orientación sexual. En el texto de dicha materia, utilizado en el colegio "D", se señala que la "atracción por personas del sexo opuesto y, en algunos casos, del mismo sexo (...) es normal". Frente a esto, encontramos dos inconvenientes. En primer lugar, si bien se da una definición de la sexualidad que ya no es esencialista -pues se toman en cuenta factores sociales, culturales, políticos-, sin embargo, no se promueve un cuestionamiento crítico de los parámetros que configuran lo que se entiende por una sexualidad "normal". En segundo lugar, al mencionar que *en algunos casos* puede existir la atracción hacia el mismo sexo, se está dando a entender que la homosexualidad es una especie de copia de la heterosexualidad, que ocurre con menos frecuencia que ella, que es un caso "raro". Aquí se debería cuestionar que, si ésta es menos visible, es precisamente por un dispositivo de poder que excluye de la realidad aquellas formas de sexualidad que no tienen la reproducción como fin.

Paralelo a esto, también se abordan los riesgos de las enfermedades de transmisión sexual y se recomienda la monogamia como la mejor prevención ante ellas. Si bien no rechazamos la iniciativa de promover la responsabilidad de los y las jóvenes en sus relaciones sexuales y eróticas, insistimos en que la monogamia es un recurso de la heteronormatividad y del capitalismo para legitimar la reproducción como único fin

legítimo de la sexualidad, así como también para asegurar que la acumulación de riqueza no se disperse, sino que se mantenga dentro del núcleo familiar –que es una estructura que reproduce la dominación masculina y la invisibilización femenina.

Como estudiantes, los sujetos son atrapados por un discurso institucional que los nombra y distingue como hombres o mujeres. Esta norma no está explícitamente formulada en los planes educativos de los colegios; sin embargo, como acabamos de demostrar, los modelos a seguir se legitiman ante los y las alumnas por medio de las imágenes y la palabra escrita (<http://www.educandoenigualdad.com>). Esto es lo que se ha venido a denominar *currículum oculto*, y su principal función es conseguir uniformidad entre los y las estudiantes; uniformidad que no es solamente demandada por la dinámica institucional, sino por la sociedad en general. Definitivamente, la capacidad de reproducción ideológica del aula de clases está sumamente concentrada y concretada en los textos escolares.

## CONCLUSIONES

Una vez finalizada esta investigación, es posible concluir que el género es definitivamente una cuestión de educación. Por un lado, la corriente postestructuralista feminista proporcionó los elementos necesarios -performatividad, heteronormatividad, masculinidades y feminidades hegemónicas y subordinadas- para entender al género como una actuación en un escenario constrictivo. Por otro lado, desde la antropología se pudo comprender que toda práctica cultural produce formas específicas de aprendizaje. De este modo, al ser el género una configuración cultural de los cuerpos, éste se incorpora en las nuevas generaciones a través de mecanismos casi imperceptibles que lo constituyen como una realidad dada.

Haber iniciado este recorrido investigativo desde el concepto de *coeducación* resultó ser acertado porque se contó con un horizonte al cual apuntar. Profundizar en las dinámicas educativas actuales permitió identificar aquellos procesos que obstaculizan el camino hacia la equidad de género en nuestra sociedad.

La teoría de Foucault enfocada al disciplinamiento de las personas a través de su propia subjetividad fue útil para comprender que la opresión más fundamental a la que estamos sujetas es aquella que nosotras mismas nos imponemos, consciente o inconscientemente. En este sentido, el género forma parte de esta opresión fundamental porque para que nuestra existencia sea viable en sociedad, debemos adoptar una identidad de género.

El concepto de *performatividad* contribuyó a entender que son las prácticas cotidianas - aquellos detalles que damos por sentado- los que configuran nuestra identidad. Cada acto es como una partícula que contiene toda la información de la identidad a la que hace referencia, por eso, es necesario incidir en la práctica para ir transformando de a poco los roles de género vigentes –los cambios culturales se dan lentamente. La performatividad fue también un concepto apropiado para esta investigación porque aclaró las condiciones de la resistencia: cada persona tiene la capacidad de citar la norma, o bien, denunciarla a través de esos mismos actos de repetición. Como dice el refrán popular, “en la repetición está el gusto”, pero, a veces, también el disgusto.

Los *dispositivos pedagógicos de género* resultaron particularmente útiles para la sistematización de la información obtenida a lo largo del trabajo de campo. Sin embargo, uno de los dispositivos descritos por García Suárez, los roles y formatos de la

participación, no contó con suficientes datos que corroboraran su presencia (aquellos que sí coincidían fueron mejor desarrollados en otros dispositivos, como, por ejemplo, en las reglas de la interacción), por lo que se decidió no incorporarlo en el análisis.

La teoría empleada no podría haber tenido la importancia que resaltamos si no se la hubiera completado con los datos obtenidos del trabajo de campo llevado a cabo en los colegios "D" e "T". La metodología aplicada resultó pertinente, ya que las entrevistas y observaciones realizadas "aterrizaron" la teoría, le dieron validez y enriquecieron la narrativa.

La observación sin participación llevada a cabo en los dos colegios permitió conocer a fondo la dinámica de las clases, al igual que hizo tomar conciencia acerca del rol que se desempeña como antropóloga. La presencia en los planteles no pasó desapercibida. Y no sólo como investigadora, sino como mujer. Esta situación incide en el punto de vista que ha sido desarrollado en esta tesis, a la vez que modifica un tanto la dinámica de aquello que se está estudiando.

Las entrevistas colectivas realizadas con alumnos y alumnas de Octavo y Noveno de Básica de ambos colegios posibilitó una cómoda conversación en la que los y las participantes pudieron discutir sus preocupaciones acerca de la dinámica general de sus planteles, de sus relaciones afectivas, de sus expectativas y deseos.

Respecto a los objetivos propuestos al inicio, todos fueron exitosamente alcanzados. Al caracterizar los imaginarios de género de cada colegio se pudo constatar que las imágenes y narrativas que circulan en dichos espacios no son totalmente coherentes, y es por eso mismo que necesitan de la repetición para ocultar su incapacidad para atrapar de una vez y por todas a las personas.

Se analizaron las reglas y normas que regulan los cuerpos del estudiantado, y así se pudo comprobar que la negociación y transgresión de éstas está marcada fuertemente por el género; es decir, hombres y mujeres actúan, reaccionan y proponen desde sus particulares disposiciones corporales.

El análisis de los textos escolares resultó provechoso ya que se cuestionó la validez de la palabra escrita. Y con esto, se pudo entender que la sujeción de los y las estudiantes a identidades de género normativas se da con la complicidad del sistema educativo, el cual se fundamenta en la sujeción de la alumna/o a la autoridad del docente y del texto. El lenguaje escrito permanece en el tiempo, asegurando así la uniformidad escolar.

En cuanto a las hipótesis, se pudo comprobar que, a pesar de los discursos de igualdad que la educación reclama para sí, ésta sí tiene género. En primer lugar, porque los centros de enseñanza están destinados para preparar a las personas para la vida pública, dominio que históricamente ha estado asociado a la masculinidad. De esta forma, los valores culturales asociados a la feminidad son considerados como deficiencias, y mientras no se los revalorice, la educación continuará legitimando y reproduciendo el sexismo. En segundo lugar, y como consecuencia de esto, el aprendizaje de un género se vuelve fundamental para alcanzar el éxito en la vida escolar y para asumir un lugar social que asegure el reconocimiento del resto de personas. El disciplinamiento de los cuerpos que los configura como "masculinos" o "femeninos" es, en definitiva, una práctica institucionalizada, pero sutilmente disfrazada bajo el lema de la "enseñanza de valores".

Se pudo constatar la hipótesis acerca del mejor rendimiento académico de las mujeres frente a los hombres. Sin embargo, no se llegó a tener claro si esto sucede porque ellas buscan un reconocimiento que no se les da en otras instancias de la vida social. Más bien, consideramos que es así porque existe un modelamiento de las subjetividades femeninas que las disponen –no siempre de forma exitosa, afortunadamente- a la sumisión y la pasividad, atributos que en el sistema educativo vigente se identifican con la noción de 'buen alumno o alumna'.

Rescatamos la condición limítrofe en la que el grupo social adolescente se encuentra. La transgresión de las normas culturales propia de esta etapa, ligada a un sistema educativo que promueva el pensamiento crítico de los y las estudiantes potenciaría su rol como sujetos activos, contribuyendo a un cambio sociocultural. Así también, se dejaría de estudiar por miedo a las malas notas, a los llamados de atención de docentes, o a los castigos de madres y padres por el bajo rendimiento.

El estudio de las relaciones de género en los planteles educativos nos ha hecho comprender que el camino hacia la equidad de género no pasa por la eliminación de la diferencia sexual. No podemos negar el hecho de que existen varias disposiciones fisiológicas-sexuales; pero incluso esto actualmente se relativiza porque hay procedimientos médicos que cambian el sexo (y, por lo tanto, el género) de una persona. El cuerpo humano es altamente moldeable. Por eso, es necesario preservar la diversidad sexual y promover, desde las instituciones encargadas de la socialización y educación

de las nuevas generaciones, una convivencia sana, en la que el género que uno/a actúe no sea la causa de tratamientos discriminatorios.

Hemos podido comprobar que las estructuras mentales masculinas y femeninas – comúnmente remitidas a cuerpos distintos- conviven dentro de cada persona, por lo que sería conveniente ir eliminando estas dicotomías en los procesos de enseñanza y aprendizaje para que cada persona pueda tomar de dichas estructuras mentales lo que pudiera servirle para su desarrollo integral. Excluyendo a las mujeres del ámbito de la toma de decisiones, o quitándoles a los hombres la posibilidad de expresar sus emociones y sentimientos, se están creando individuos mutilados, incompletos.

Uno de los elementos que frena la posibilidad de integración de los sexos es la violencia, entendiendo a ésta como una condición inherente a la especie humana. El problema reside en que mientras existan espacios y estructuras que legitimen su expresión, se mantendrá la noción de que la violencia del hombre hacia la mujer es algo “natural”. Frente a esto, el reto consiste en buscar cómo canalizar esta potencia de maneras alternativas.

Hemos podido identificar la existencia de una especie de conciencia contradictoria en torno a las identidades de género. Podríamos pensar que la situación de los colegios investigados refleja la situación de la sociedad mayor: un momento de transición de los modelos genéricos. En el imaginario persisten imágenes que refuerzan los estereotipos, y a la vez, hay una puesta en escena de discursos que cuestionan la jerarquía sexual, tanto como por parte de hombres y mujeres, como de estudiantes y docentes.

Ante el panorama descrito en este trabajo, es posible reconocer que la implementación de la coeducación ha logrado reunir en un mismo espacio a alumnas y alumnos; pero aún queda pendiente la integración efectiva de los sexos, la fusión de pautas culturales para alcanzar la equidad y eliminar todo tipo de violencia sexista.



## BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, X. (1997) Carnaval de masculinidades. En: *Íconos*, número 2, pp. 71-84.
- (2001a) Introducción. Masculinidades en el Ecuador: contexto y particularidades. En: X. Andrade y G. Herrera (eds.) *Masculinidades en Ecuador*. Quito: Flacso. Pp. 13-26.
- (2001b) Homosocialidad, disciplina y venganza. En: X. Andrade y G. Herrera (eds.) *Masculinidades en Ecuador*. Quito: Flacso. Pp 115-138.
- Arcos, C. (2008) Política pública y reforma educativa en el Ecuador. En: C. Arcos y B. Espinosa (coord.) *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Quito: Flacso. Pp. 29-63.
- Ary, Z. (1990) El marianismo como 'culto' de la superioridad espiritual de la mujer. Algunas indicaciones de la presencia de este lugar común en el Brasil. En: M. Palma (coord.) *Simbólica de la feminidad: la mujer en el imaginario mítico-religioso de las sociedades indias y mestizas*. Quito: Abya Yala. Pp. 73-96.
- Ball, S. (2001) Presentación de Michel Foucault. En: S. (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata. Pp. 5-12.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999) Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación. En: M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.) *Géneros prófugos: Feminismo y educación*. México: Paidós. Pp. 13-53.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1972) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonal, X. (2003) *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: GRAÓ.
- Bourdieu, P. (1998) La dominación masculina. En: P. Bourdieu, *La masculinidad: aspectos sociales y culturales*. Quito: Abya-Yala. Pp 9-108.
- Butler, J. (1997) Imitation and gender insubordination. En: L. Nicholson (ed.) *The second wave: A reader in feminist theory*. Nueva York: Routledge. Pp. 300-315.
- (2001) *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.

- (2005) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- (2006) *Deshacer el género*. Madrid: Paidós
- (2007) *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós.
- Carvajal, D. (2004) Generización del self. En: C. García Suarez (ed.) *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre. Pp. 165-199.
- Castoriadis, C. (1997) El imaginario social instituyente. En: *Zona erógena*, n. 35, pp. 1-9.
- (2013) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Coba, L. (2001) Haga Negocio Conmigo: un ritual de masculinidad. En: X. Andrade y G. Herrera (eds.). *Masculinidades en el Ecuador*. Quito: Flacso. Pp. 101-114.
- Constitución de la República del Ecuador 1998 y 2008.
- Cordero, T. (2003) *Territorios corporales: jóvenes, cuerpo, estética e identidades*. Quito: Taller de Comunicación Mujer, Corporación Promoción de la Mujer.
- Costales, M. A. (2011) *Sexualidad educada: Discursos de educación sexual desde el colegio y el estado*. Quito: Abya-Yala.
- Díaz de Rada, A. (2007) Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. En: *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, pp. 117-158.
- Dubet, F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución escolar. En: *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, pp. 39-66.
- Erazo, G. (2013) *La incorporación del modelo de la coeducación en colegios técnicos: un estudio de caso en la ciudad de Quito*. Tesis: Flacso. Sociología y estudios de género. Quito.
- Erreguerena, M. J. (2002) Cornelius Castoriadis: sus conceptos. En: *Anuario 2001*, UAM-X, México, pp. 39-47.
- Feixá, C. (1999) De culturas, subculturas y estilos. En: C. Feixá, *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel. Pp. 84-105.

- Fernández, S. (1999) El laberinto icónico: Textos escolares en imágenes. En: *Procesos Revista Ecuatoriana de Historia*, n. 13, pp. 73-87. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Fine, M. (1999) Sexualidad, educación y mujeres adolescentes. El discurso ausente del deseo. En: M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.) *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós. Pp. 291-321.
- Foucault, M. (1976) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- (1988) El sujeto y el poder. En: *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3, pp. 3-20.
- (2009) *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- García, C. (2003). *Edugénero: Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*. Colombia: Universidad Central. Fascículos del 1 al 9.
- (2004). Acción e interacción. En: C. García Suarez (ed.) (2004) *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre. Pp. 127-163.
- (2007) *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia diversa.
- Giddens, A. (2000) *La transformación de la intimidad: Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.
- Goetschel, A. M. (2007) *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: FLACSO, Abya-Yala.
- (coord) (2009) *Perspectivas de la educación en América Latina*. Quito: Flacso, Ministerio de Cultura.
- Gutmann, M. (1998) Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad. En: *La Ventana*, número 8, pp. 47-99
- Harris, M. (1996) *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Horkheimer, M. y T. Adorno (1997) *Dialéctica del iluminismo*. México: Hermes.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf> visitado el 23/02/2015

<http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/650/3/Capitulo%202.pdf>, visitado el 02/12/14.

<http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?article119>, visitado el 03/03/14.

[http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com\\_content&task=view&id=596&Itemid=293](http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com_content&task=view&id=596&Itemid=293), visitado el 24/11/14.

Illich, I. (1985) *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Moritz.

Jordan, E. (1999) Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar. En: M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.) *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós. Pp. 225-249.

Lahire, B. (2007) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. En: *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, pp. 21-37.

Lévi-Strauss, C. (1969) *Las Estructuras Elementales del Parentesco*. Buenos Aires: Paidós.

Luna, M. (2001) La moral y la identidad de los ecuatorianos en los textos escolares de inicios del siglo XX. En: G. Ossenbach y M. Somoza (eds.) *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED Ediciones. Pp. 127-142.

(2014) La educación en el Ecuador 1980-2007. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 65/1.

Luna, M. y Astorga, A. (2011) Educación 1950-2010. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos. En: A. Bonilla y M. Luna. *Estado del país. Informe cero. Ecuador 1950-2010*. Quito. Pp. 291-306.

Lupa, S. (2009) *El género en el currículo de educación básica de la ciudad de Quito*. Tesis. Flacso: Sociología y estudios de género. Quito.

*Marco Legal Educativo. Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General*. (2012). Quito: Ministerio de Educación.

- Martínez, A. (2001) Para los hombres, las heridas son flores. Cuerpo, trabajo y memoria en Pindal. En: X. Andrade y G. Herrera (eds.) *Masculinidades en el Ecuador*. Quito: Flacso. Pp. 29-45
- Marrero, A. (2008) Hermione en Hogwarts o del éxito escolar de las niñas. En: *Mora* no. 14, pp. 29-42.
- Mead, Margaret [1928] (1973) *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.  
 (1972a) *Sexo y temperamento*. Buenos Aires: Paidós.  
 (1972b) *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Melhus, M. (1990) Una vergüenza para el honor. Una vergüenza para el sufrimiento. En: M. Palma (coord.) *Simbólica de la feminidad: la mujer en el imaginario mítico-religioso de las sociedades indias y mestizas*. Quito: Abya Yala. Pp. 39-71.
- Muñoz, D. (2004) Imaginarios de género. En: C. García Suarez (ed.) *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre. Pp. 93-125.
- Ordóñez, A. (2001) La mujer astronauta. Aproximaciones a la masculinidad, el cuerpo y la enfermedad. En: X. Andrade y G. Herrera (eds.) *Masculinidades en el Ecuador*. Quito: Flacso. Pp. 139-154.
- Ossenbach, G. (1996) La secularización del sistema educativo y de la práctica pedagógica: laicismo y nacionalismo. En: *Procesos Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 8, pp. 33-54. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Paladines, C. (1998) *Rutas al siglo XXI. Aproximaciones a la historia de la educación en el Ecuador*. Quito: Santillana.
- Palma, M. (1990) Malinche: el malinchismo o el lado femenino de la sociedad mestiza. En: M. Palma (coord.) *Simbólica de la feminidad: la mujer en el imaginario mítico-religioso de las sociedades indias y mestizas*. Quito: Abya Yala. Pp. 13-38.
- Palma, N. (1990) Digresiones sobre el goce y el sufrimiento en el horizonte etológico del macho. En: M. Palma (coord.) *Simbólica de la feminidad: la mujer en el*

- imaginario mítico-religioso de las sociedades indias y mestizas*. Quito: Abya Yala. Pp. 121-130.
- Pérez Gómez, A. (1995) La escuela, encrucijada de culturas. En: *Investigación en la Escuela*, n. 26, pp. 7-24.
- Rubin, G. (1986) Tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo. En: *Revista Nueva Antropología*, noviembre, año/vol. VIII, número 30, pp. 95-145.
- Schongut Grollmus, N. (2012) La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. En: *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2 (2), pp. 27-65.
- Spindler, G. (1993) La transmisión de la cultura. En: H. M. Velasco, J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta. Pp. 205-241.
- Subirats, M. (2010) *La coeducación hoy: los objetivos pendientes*. España: Instituto Vasco de la Mujer.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2010) *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, J. (2005) *El currículum oculto*. Madrid: Morata
- Troya, M. (2001) No soy machista pero... Masculinidades en profesionales de clase media de la ciudad de Quito. En: X. Andrade y G. Herrera (eds.) *Masculinidades en el Ecuador*. Quito: Flacso. Pp. 67-97
- Vega-Centeno, I. (1990) Doña Carolina. Tradición oral, imaginario femenino y política. En: M. Palma (coord.) *Simbólica de la feminidad: la mujer en el imaginario mítico-religioso de las sociedades indias y mestizas*. Quito: Abya Yala. Pp. 143-160.