

**LOS IMAGINARIOS DE GÉNERO CONFIGURADOS EN LA CULTURA ESCOLAR
DEL COLEGIO OEA: UNA MIRADA DESDE EL CUERPO, LA SUBJETIVIDAD Y EL
PODER**

**SANDRA TERESA ARCOS MARTÍNEZ
HOOVALDO DE JESÚS FLÓREZ VAHOS
MAGDA IRENE MONTOYA RIVERA
DIANA CRISTINA PALACIOS NOVOA**

**Director
ALFONSO SÁNCHEZ PILONIETA**

**CINDE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ, D.C. 2015**

Dedicatoria

A Dios por darme la oportunidad de vivir esta experiencia
y poner en mi camino personas tan maravillosas.
A Jorge Martínez por su apoyo y confianza, gracias por ayudarme
a cumplir mis objetivos como persona y compañero.

Hoovaldo Flórez vahos

A mis hijos Carolina y Sebastián por su apoyo incondicional y el amor que me brindan a diario.
A todas las personas que me colaboraron de una u otra manera para poder culminar con éxito
este trabajo. A todos muchas gracias.

Sandra Arcos Martínez

A Nicolás, fuente de inspiración, por su amor y paciencia.
A mi familia por su apoyo incondicional.

Irene Montoya

A CINDE por haberme permitido un acercamiento a la disciplina de las ciencias sociales, a mis
compañeros Sandra, Irene, Oti y Hoovaldo por la posibilidad de conocerlos y compartir con ellos
ésta etapa llena de enseñanzas y complicidades, a Gaby por cambiar mi vida y darme tanta
felicidad con su sonrisa.

Diana Cristina Palacios

Agradecimientos


Al profesor Alfonso Sánchez Pillioneta, por su sabio acompañamiento y orientación,
su palabra justa, su paciencia, sus enseñanzas...

A Jorge Martínez y Gaviota Conde por sus oportunas
contribuciones al desarrollo de esta propuesta.

Resumen

Este estudio pretende dar respuesta a la pregunta ¿Qué imaginarios configurados a género existen en la cultura escolar del Colegio OEA desde el cuerpo, la subjetividad y el poder? El enfoque que guio éste estudio fue el histórico hermenéutico bajo un diseño cualitativo con elementos fenomenológicos. Los instrumentos empleados, aplicados a una muestra representativa de estudiantes, padres de familia, docentes y directivos de las jornadas mañana y tarde, se centraron en el uso de relatos y líneas de vida, mapas corporales, entrevistas, encuestas, laboratorios o talleres del cuerpo. Como resultado se observa que los juegos, constituidos a través del género, marcan un distanciamiento frente a la escuela. Juego, afectividad y comunicación, harán imprescindible la inversión de los padres en términos de tiempo. Será necesario que los padres compartan más tiempo con sus hijos. El reconocimiento que surge como categoría emergente, comprendido como la necesidad de asegurar el reconocimiento de pares, buscando que el otro me reconozca en el marco de la afectividad; el reconocimiento como lugar de la confirmación de la homofobia hegemónica; el reconocimiento como autoaceptación; el reconocimiento del dolor que se hace latente en el cuerpo y se oculta. La socialización y la individualidad del ser. Lo que importa de la escuela es como el sujeto se configura como individuo en ella, la subjetividad se impone en esa búsqueda por el ser; Lo que se rescata de ella no es su función educativa en pro del conocimiento, sino la posibilidad que ofrece como marco para la socialización. En materia de diversidad se percibe una mayor visibilidad de hombres y mujeres que pertenecen a la población LGBTI.

Palabras clave: género, cultura escolar, imaginarios, cuerpo, poder, subjetividad.

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realizando el Pedagogista</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página iv de 164 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|--|
| Tipo de documento | Trabajo de grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Los imaginarios de género configurados en la cultura escolar del Colegio OEA: una mirada desde el cuerpo, la subjetividad y el poder |
| Autor(es) | Arcos Martínez, Sandra Teresa; Flórez Vahos, Hoivaldo de Jesús; Montoya Rivera, Magda Irene; Palacios Novoa, Diana Cristina. |
| Director | Alfonso Sánchez Pilonieta |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 161 p. |
| Unidad Patrocinante | Colegio OEA IED |
| Palabras Claves | GÉNERO, CULTURA ESCOLAR, IMAGINARIOS, CUERPO, PODER, SUBJETIVIDAD. |

| 2. Descripción |
|---|
| <p>Trabajo de grado que se propone dar respuesta a la pregunta ¿Qué imaginarios configurados a género existen en la cultura escolar del Colegio OEA desde el cuerpo, la subjetividad y el poder? Los hallazgos que surgieron como resultado de esta pregunta, permitieron observar: 1) En relación al cuerpo: la no exteriorización de las emociones; las dolencias corporales como autoconciencia del contenido corpóreo; la hegemónica presencia de los tradiciones roles y estereotipos de género, los patrones de crianza; el cuidado, el afecto y la sobreprotección que prevalecen aún en la crianza. 2) La Subjetividad: La fe y la religiosidad que marcan la pauta sobre los roles sexuales, la prevalencia del concepto de pecado, castidad y virginidad; la cultura hegemónica preservando el saber comportarse, saber valorarse como símbolos de autocuidado y respeto del sujeto. 3) El poder: el control del sujeto de los padres sobre los hijos, en especial en materia de regulación de la forma como se agencia la sexualidad, las prohibiciones frente al noviazgo, las relaciones sexuales, el asumirse y actuar como homosexual, los celos como ejercicio de dominación en las relaciones familiares y sentimentales, el concepto de fidelidad. El enfoque que guio éste estudio fue el histórico hermenéutico bajo un diseño cualitativo con elementos fenomenológicos. Los instrumentos empleados, se centran en el uso de relatos y líneas de vida, mapas corporales, entrevistas, encuestas, laboratorios o talleres del cuerpo.</p> |

| 3. Fuentes |
|--|
| <p>Bordieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona, Anagrama. Butler, J. (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Ed. Paidós. Barcelona. Castoriadis, C. (2003). La institución imaginaria de la sociedad, Tusquets Editores, Argentina. Conde, G & Ramos, E. (2008) Nuevas pedagogías de cuerpo para la transformación de las subjetividades</p> |

subordinadas en subjetividades emancipadas. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Echeverría, M. (2004). *Cuerpo y escuela, apuntes en torno a la perspectiva de foucault en torno al cuerpo y al poder*. Bogotá, Colombia

Erikson E. (1968). *Identidad, Juventud y Crisis*. Bs. Aires, Ed. Paidós.

Foucault, Michel. (2000). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.

Lamas, M. (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, PUIG-UNAM / Miguel Ángel Porrúa, México.

Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta

Molano, A. (1998). *Mis relatos de vida con las historias de vida*. En *Los usos de la relatos de vida en las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Pérez G., A. (1998). *La Cultura Escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata

Planella, J. (2006). *Cuerpo, educación y cultura*. Bilbao: Disclée de Brower.

Ricoeur, Paul (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo

4. Contenidos

Los imaginarios de género develan las nociones y creencias, así como los tejidos alrededor de la cultura escolar de una institución educativa. El apartado uno se refiere al problema de investigación, alrededor de ¿Qué imaginarios configurados a género existen en la cultura escolar del Colegio OEA desde el cuerpo, la subjetividad y el poder? Un ejercicio que llevará a identificar las causas de esta problemática, así como la forma en que podría aportar la investigación a la solución del problema y a determinar las preguntas orientadoras relativas a las categorías de análisis. En el segundo capítulo se establecen los objetivos de investigación centrados en la posibilidad de identificar los rasgos que caracterizan la cultura escolar del Colegio OEA, los imaginarios de género que de allí emanan; desde allí la configuración del cuerpo y la subjetividad y los dispositivos de poder en las interacciones de los sujetos educativos. En el tercer capítulo, se plantea la justificación, cuya intención se enmarca en la posibilidad de referenciar los antecedentes de la propuesta, sus pretensiones y el impacto esperado, sus alcances y limitaciones. El cuarto capítulo, aborda el marco conceptual investigativo referido a las categorías problemáticas en las que se centra la propuesta, su perspectiva teórica y epistemológica. El quinto capítulo, el marco contextual, realiza una caracterización de la institución, sus procesos y actores procurando explorar aquellos ámbitos que tienen relación directa con la cultura escolar y el género. El sexto capítulo, establece la metodología, da cuenta del tipo investigación emprendida, su enfoque, la configuración de los participantes, su selección, el proceso, los instrumentos y procedimientos empleados. El séptimo capítulo, el más importante de todos, refiere los resultados obtenidos como resultado de la investigación, en relación a los imaginarios de género en la cultura escolar del Colegio OEA IED. Finalmente, el capítulo ocho, nos revelará las conclusiones centrales de la propuesta.

5. Metodología

La metodología implicó aproximarse a la labor investigativa, desde el paradigma histórico hermenéutico, pasando por el diseño cualitativo, para llegar finalmente a la elaboración de elementos de orden fenomenológico, dando lugar a una ruta sistémica que contribuyó a la materialización de los hallazgos que dieron respuesta a las problemáticas planteadas: Se asumió como enfoque el paradigma histórico hermenéutico, en tanto explora a partir de la percepción los hechos a los que circunda la fenomenología; por su carga sociológica, y su capacidad de análisis de los fenómenos sociales inmersos en la cultura. Se optó por el diseño cualitativo en tanto demandó posibilidad describir, interpretar y valorar, asumir el yo como instrumento, por su percepción del contexto mismo de la investigación; en tal sentido la investigación se acogió al diseño cualitativo pero incluye en algunos momentos el uso de encuestas con algunos resultados cuantitativos, incluidas con la intención de contar con algunos elementos de base que permitieran confrontar cierto tipo de información en la interpretación. En relación el método fenomenológico, se quiso establecer un diálogo cuyos espacios permitieran dar razón mínima de los

imaginarios asociados a género en la cultura escolar del Colegio OEA. De esta manera, nos servimos de la posibilidad de explorar construcciones de sentido a partir de narrativas realizadas por los jóvenes. Los actores involucrados en el proceso investigativo fueron además del equipo investigador, los docentes de diversas áreas de la institución, estudiantes de grado 3° a 11° de las jornadas mañana y tarde, y una muestra de padres de familia, y directivos, participando en las diferentes fases de aplicación de los instrumentos. El estudio implicó la aplicación de una serie de instrumentos y técnicas, empleados bajo el propósito de dilucidar los imaginarios sociales de la cultura escolar de este colegio, de allí que se emplearon laboratorios de cuerpo, líneas y relatos de vida, encuestas virtuales, mapas del cuerpo, grupos focales y entrevistas semiestructuradas. El estudio llevado a cabo con la comunidad educativa, implicó la aplicación de una serie de instrumentos y técnicas, cuyo sentido y condiciones se reflejan en lo que sigue; empleados bajo el firme propósito de transparentar los imaginarios sociales que transitan en la cultura escolar.

6. Conclusiones

Los hallazgos de este estudio permitieron corroborar la prevalencia de imaginarios constituidos alrededor del género en la cultura escolar del Colegio OEA, pero a la vez, enunciaron la transformación de algunas de sus estructuras.

A nivel institucional: Se evidencia la necesidad de implementar una política institucional de género, que basada en la política pública, parta de los descubrimientos de esta investigación para fijar sus derroteros; las implicaciones para la escuela desde lo aquí encontrado, apunta a varias dimensiones: desde lo misional, la escuela debe hacer un alto y contemplar el para qué de su labor, su sentido, reevaluar alrededor de que y de quién se debe constituir; esta escuela debe transformarse a sí misma y sus prácticas, su norte mismo, sólo así develar sus imaginarios tendrá sentido, pues en ello radica la función social imagética; las implicaciones de los imaginarios de género para la cultura escolar, son varias, pues en definitiva, los imaginarios detectados son instituidos, no son nuevos; siglos después de configurados, los imaginarios de género persisten, algunos casi intactos y la cultura hegemónica sigue transitando por la escuela, casi invariable, aunque en la superficie se empiezan a esbozar algunas transformaciones; una verdad que lleva a preguntarse qué se requerirá para que transmuten. En relación a la cultura docente, el profesorado debe renovarse, cambiar de paradigma, enunciarse como guía real desde una perspectiva igualitaria, redefiniendo su rol acorde a las nuevas exigencias del mundo escolar. Los aprendizajes configurados en la cultura académica, deberán reevaluarse, tornándose trascendentales para el sujeto, respondiendo a esa necesidad de constituir subjetividades, de preferencia desde una perspectiva del desarrollo humano.

A nivel social: Los resultados expuestos en relación a los imaginarios, obligan a considerar la necesidad de que la escuela en su labor con los padres y las familias, empiece a desarrollar estrategias que busquen en el plano subjetivo trabajar alrededor de los patrones de crianza, el autocuidado y el respeto por el sujeto, la igualdad de género y la prevención de la violencia de género, la constitución de nuevas masculinidades y feminidades; y en relación al poder, el desarrollo de nuevas prácticas que modifiquen los modos de control del sujeto, la regulación de la sexualidad y los ejercicios de dominación, entre otros. En materia de diversidad se ha avanzado; se percibe una mayor visibilidad de la población LGBTI y de sus derechos en la escuela, mayor aceptación de la diferencia; pese a que sigue primando la homofobia hegemónica; no ocurre lo mismo, en la configuración de roles y estereotipos de la mujer. Este aspecto es en todo caso, un paso hacia el trabajo en la igualdad de género, que se puede aprovechar para desarrollar las estrategias propuestas en la política pública en esta materia, en esta escuela. Resulta evidente que la escuela como institución social y académica presenta deterioros que básicamente la ubican fuera de sintonía en relación a la vida del sujeto. En esta vía, lo que se ha de rescatar de la escuela no es solamente su función educativa en pro del conocimiento, sino la posibilidad que ha de ofrecer como marco para la socialización; en este sentido deberá trabajar, al igual que en la configuración

del ser.

A nivel personal: Desde el colegio se han de promover desde el aula propuestas que giren alrededor del manejo de las emociones, el dolor y su exteriorización, la autoconciencia del contenido corpóreo en los estudiantes e incluso en los docentes mismos; desde el colegio deberán desarrollarse estrategias encaminadas al trabajo del cuerpo, al empoderamiento de las subjetividades de los sujetos escolares, a su autoreconocimiento y emancipación. Se debe tener presente que en esta escuela, el sujeto y la familia prevalecen frente a la escuela, en la vida de los estudiantes. Los sujetos en formación de la escuela, tienen claro desde su perspectiva, la necesidad de su desarrollo como sujeto humano, sus libertades y prácticas. Ahora, todo gira alrededor del sujeto, lo comunitario pasa a un segundo plano.

| | |
|-----------------------|---|
| Elaborado por: | Montoya Rivera, Magda Irene |
| Revisado por: | Centro de Recursos y Diseminación - CINDE |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 11 | 02 | 2016 |
|--|----|----|------|

Contenido

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1. EL PROBLEMA..... | 3 |
| 2. OBJETIVOS | 12 |
| 2.1. Objetivo General..... | 12 |
| 2.2. Objetivos Específicos..... | 12 |
| 3. JUSTIFICACIÓN | 13 |
| 4. MARCO CONCEPTUAL | 17 |
| 4.1. Categorías Problemáticas..... | 17 |
| 4.1.1. Imaginarios Sociales. Interpretando y transformando la realidad social. | 17 |
| 4.1.2. El género. Subjetivado a través del cuerpo. | 22 |
| 4.1.3. La cultura escolar. Socialización y educación, dos escenarios develados a través de símbolos | 33 |
| 4.2. Categorías de Análisis..... | 43 |
| 4.2.1. Cuerpo..... | 43 |
| 4.2.2. Subjetividad | 48 |
| 4.2.3. Poder | 51 |
| 4.3. Fundamentación normativa..... | 54 |
| 5. MARCO CONTEXTUAL | 56 |
| 5.1. Contexto socioeconómico..... | 56 |
| 5.2. Contexto curricular | 57 |
| 5.3. Contexto convivencial | 58 |
| El asunto de la convivencia desde la mirada de los estudiantes. | 59 |
| El manual de convivencia. | 60 |
| 6. METODOLOGÍA | 62 |
| 6.1. Conceptuando lo metodológico. | 62 |
| 6.1.1. Enfoque Histórico Hermenéutico | 62 |
| 6.1.2. Diseño Cualitativo | 64 |
| 6.1.3. Método fenomenológico | 65 |
| 6.2. Participantes..... | 67 |
| 6.3. Instrumentos..... | 69 |
| 6.3.1. Primer Instrumento Laboratorio 1. La escuela dibujada a través del cuerpo..... | 70 |
| 6.3.2. Segundo instrumento. Ejercicio de análisis de la cultura escolar, a partir de la evaluación institucional. | 74 |
| 6.3.3. Tercer Instrumento. Encuestas..... | 76 |
| 6.3.4. Cuarto Instrumento. Laboratorio 2 El laberinto del minotauro | 76 |
| 6.3.5. Quinto Instrumento. Entrevista semiestructurada..... | 78 |
| 6.4. Procedimientos de tratamiento de la información | 78 |
| 6.5. Rastreo documental..... | 80 |
| 7. RESULTADOS..... | 84 |

| | |
|---|-----|
| 7.1. Caracterizar los imaginarios sociales asociados a género, que existen en la cultura escolar del Colegio OEA, desde el cuerpo, la subjetividad y el poder. | 85 |
| 7.2. Caracterizar la cultura escolar del Colegio OEA..... | 100 |
| 7.3. Identificar los imaginarios de género que se observan en la cultura escolar del Colegio OEA. | 114 |
| 7.3.1. Imaginarios y cuerpo..... | 114 |
| 7.3.2. Imaginarios y subjetividad..... | 118 |
| 7.3.3. Imaginarios y poder. | 120 |
| 7.4. Develar cómo se constituyen el cuerpo y la subjetividad desde los imaginarios de género en la cultura escolar del Colegio OEA..... | 123 |
| 7.4.1. La subjetividad: buscando ser..... | 125 |
| 7.4.2. El cuerpo desde el género. | 128 |
| 7.5. Determinar cómo se consolida el género como dispositivo de poder en las interacciones de los sujetos educativos del Colegio OEA. | 132 |
| 8. CONCLUSIONES | 138 |
| Referencias Bibliográficas | 143 |
| Webgrafía..... | 152 |

Lista de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Participantes en los instrumentos aplicados..... | 66 |
| Tabla 2. Obtención de resultados | 80 |

Lista de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Problemáticas inherentes al género en la escuela..... | 9 |
| Figura 2. Elementos que intervienen en la cultura escolar..... | 33 |
| Figura 3. Subculturas de la cultura escolar..... | 34 |
| Figura 4. Dimensiones de la cultura institucional acorde a Acker..... | 37 |
| Figura 5. La cultura docente. Adaptación del equipo investigador..... | 39 |
| Figura 6. Carta de navegación del manual de convivencia del colegio, en el que se evidencia el avance en relación a género e igualdad, en sus políticas institucionales..... | 60 |
| Figura 7. Problemas de la cultura institucional..... | 105 |
| Figura 8. Ámbitos de transformación de la escuela acorde a los estudiantes..... | 110 |

Lista de Anexos

- Anexo 1. Marco Normativo.
- Anexo 2. Indicaciones laboratorio 1.
- Anexo 3. Línea de vida.
- Anexo 4. Relatos de vida.
- Anexo 5. Mapas corporales.
- Anexo 6. Evaluación institucional aplicada.
- Anexo 7. Reportes atlas.ti, primer ordenamiento.
- Anexo 8. Gráficos y cuadros sección A, Evaluación Institucional.
- Anexo 9. Carta de Navegación Manual de Convivencia.
- Anexo 10. Gráficos y cuadros sección B, Evaluación Institucional.
- Anexo 11. Resultados foro de convivencia 2012.
- Anexo 12. Resultados cuantitativos encuesta estudiantes.
- Anexo 13. Formato encuesta docentes.
- Anexo 14. Resultados cuantitativos encuesta Docentes.
- Anexo 15. Laboratorio 2. Laberinto del minotauro.
- Anexo 16. Análisis resultados laberinto del minotauro.
- Anexo 17. Resultados encuesta padres de familia.
- Anexo 18. Entrevistas.
- Anexo 19. Network final atlas.ti.
- Anexo 20. Formato encuesta padres de familia.
- Anexo 21. Network resultantes atlas. ti

INTRODUCCIÓN

Los imaginarios de género develan las nociones y creencias, así como los tejidos alrededor de la cultura escolar de una institución educativa. Este develar los imaginarios se constituye en una labor indagatoria propia del mundo social que sin duda alguna contribuirá a resignificar la escuela, sus códigos, actores y tensiones; en pro de la configuración de un nuevo sujeto ciudadano que aprenda a reconocer y reconocerse desde la diferencia, la diversidad, la pluralidad.

Este proyecto orienta el estudio de la cultura escolar -de un colegio público de la ciudad de Bogotá- permeada entre otros por posturas sociales como la exclusión, el rechazo y la discriminación; particularmente, en lo que concierne al género y sus roles, la violencia y la diversidad sexual, el empoderamiento de derechos, la superación de desigualdades y el desarrollo de oportunidades. Este es el escenario que aborda el proyecto “Los imaginarios de género configurados en la cultura escolar del Colegio OEA IED: Una mirada desde cuerpo, subjetividad y poder”, cuyos principales componentes se desarrollan al interior del documento de la siguiente manera:

El apartado uno se refiere al problema de investigación, que se entiende, sintéticamente, desde la constatación en el escenario escolar de comportamientos, actitudes y juicios discriminatorios a estudiantes que tienen una condición, orientación o apariencia sexual diversa a los códigos y modelos tradicionales de comportamiento de género. De esta manera, la pregunta que orienta este trabajo está formulada así: ¿Qué imaginarios configurados a género existen en la cultura escolar del Colegio OEA desde el cuerpo, la subjetividad y el poder? Un ejercicio que

nos llevará a identificar las causas de esta problemática, así como la forma en que podría aportar la investigación a la solución del problema y a determinar las preguntas y subpreguntas orientadoras relativas a las categorías de análisis. En el segundo capítulo se establecen los objetivos de investigación y en el tercero se plantea la justificación, cuya intención se enmarca en la posibilidad de referenciar los antecedentes de la propuesta, sus pretensiones y su razón de ser, al igual que el impacto esperado respecto a lo que el proyecto puede aportar a la institución, sus alcances y limitaciones.

El cuarto capítulo, aborda el marco conceptual investigativo referido a las categorías problemáticas en las que se centra la propuesta, su perspectiva teórica y epistemológica. El quinto capítulo, el marco contextual realiza una caracterización de la institución, sus procesos y actores procurando explorar aquellos ámbitos que tienen relación directa con la cultura escolar y el género, y las categorías en general del proyecto, de manera que permitan avanzar hacia la configuración de los imaginarios.

El sexto capítulo, la metodología, da cuenta del tipo investigación emprendida, su enfoque, la configuración de los participantes, su selección, el proceso, los instrumentos y procedimientos empleados. El séptimo capítulo, el más importante de todos, refiere los resultados obtenidos como resultado de la investigación, en relación a los imaginarios de género en la cultura escolar del Colegio OEA IED. Un análisis en materia de género visto desde la cultura escolar que habrá de servir no sólo para la institución misma sino para el análisis desde otras instancias locales o externas. Finalmente, el capítulo ocho, nos revelará las conclusiones centrales de la propuesta.

1. EL PROBLEMA

Este proceso investigativo ha permitido acercarse al género como una categoría que facilita el contemplar la interacción social como un ejercicio de poder sobre la conducta de hombres y mujeres (Estrada, 2004), históricamente construido y culturalmente legitimado (Foucault, 1972).

El género en tal sentido, ha permitido desentrañar los imaginarios, códigos, símbolos que se esconden bajo ese entramado cultural que es la escuela, cuyo dominio le otorga la potestad de instituirse no sólo como escenario social de vivencia sino de incubación y reproducción de las interacciones de género.

El género comprendido como una construcción social, reflejará el lenguaje y los significados que la escuela provee en relación a los sexos, las orientaciones y su interactuar. Ver al género como lector e intérprete de las actuaciones y relaciones sociales de hombres y mujeres, o sus orientaciones sexuales, implica comprender que estas son el resultado de imposiciones, expectativas, roles, de la dominación y subordinación que pueda surgir como resultado de los dispositivos de poder que se configuran a su alrededor.

El género, obliga a identificar normas y patrones culturales que median las relaciones entre los actores sociales de la escuela como sujetos y como colectivo, que derivarán en múltiples símbolos y discursos susceptibles de ser interpretados en pro de la comprensión del mundo social.

Existen diversas iniciativas y políticas públicas de índole distrital y nacional, que exponen los postulados centrales de lo que ha de ser la política de género para la escuela, estableciendo además, estrategias de intervención e investigación; entre ellas, el “Programa de educación para la sexualidad y construcción ciudadana” (MEN, 2007), cuyo objeto está en la implementación de una política de educación para la sexualidad, enfocándose en la ejecución de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, el desarrollo de proyectos pedagógicos en sexualidad que propicien la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo, el respeto a la dignidad y la pluralidad de identidades y formas de vida. (Ministerio de Educación Nacional, 2007). Una propuesta que busca trabajar más allá de lo biológico, concibiendo la sexualidad como una dimensión humana y ciudadana, contextualizada y centrada en el estudiante y su entorno.

El acercamiento al género y a los imaginarios que lo rodean, en su relación con la institución escolar, no es un asunto casual. Es una apuesta que surge al realizar una panorámica de la escuela en la que se sitúa esta investigación: Colegio OEA IED -cabe señalar aquí, que al emplear el concepto de escuela en este documento, se hace alusión específicamente a esta institución-. En tal sentido, el problema de investigación no alude a los imaginarios de género que se han indagado ampliamente en otros contextos e iniciativas o a las políticas públicas de género, que se sabe han sido formuladas a nivel nacional, distrital e incluso sectorial. Es necesario recalcar que el problema se sitúa exclusivamente en esta institución educativa y que la intención está en detectar los imaginarios de género que surgen en la cultura escolar de esta institución en particular, de manera que posibiliten a partir de su análisis, la implementación de

las estrategias propuestas en las políticas externas ahora contextualizadas al colegio. Varios argumentos revelados desde la problemática a estudiar, permiten validar esta aproximación:

1) En esta institución hoy, no se evidencia la gestión de una política de género claramente definida – aunque como se mencionaba antes, se reconocen las diversas iniciativas que en tal sentido se han formulado a nivel nacional e internacional-, aterrizada al contexto educativo, cultural o social, o a los sujetos que en ella coexisten. De allí se desprende el que en muchos casos lleguen a ella, aspectos atomizados de la política pública de género propuesta a nivel nacional o distrital, que no logran desarrollarse de manera efectiva, por falta de tiempo o interés, se ignora o simplemente se desconoce en su totalidad, su existencia.

2) En su interior, la cultura escolar parece permeada de sesgos y posturas ratificadas socialmente: priman la exclusión, el rechazo, la discriminación, la legitimación de estereotipos o roles, la aceptación de la violencia de género, las desigualdades, la falta de oportunidades, el rechazo a la diversidad sexual y a todo lo que implique ser, fuera de la heteronormatividad.

3) El respeto a la igualdad de género no se forma de manera consciente desde la escuela, en tal medida sólo es receptora de lo que el mundo social le revierte, lo que en ella ocurra a favor surge de manera fortuita, mas no se transforman estereotipos, ni se forma desde la igualdad en la apropiación y vivencia de los derechos de género de manera que conlleve al respeto para sí y para el otro, en la creación de oportunidades equitativas o en la prevención de cualquier forma de discriminación sexual. Este pareciera ser un asunto por el que el colegio pasa inadvertido.

4) Aunque la escuela ya no puede admitir más responsabilidades, no se trabaja en ella desde la igualdad de género de manera que permita prevenir la violencia que emerge a su alrededor, o en

el manejo de las emociones o la formación de nuevas masculinidades y feminidades, que bien podrían sentar las bases para evitar este tipo de problemáticas hacia el futuro.

5) El colegio no logra apoyar u orientar la configuración de orientaciones sexuales, es inflexible e inválida frente a este proceso, el sujeto en formación no encuentra apoyo ni guía en tal sentido, por el contrario, se le excluye, rechaza, condena o simplemente se mimetiza o ignora su sentir.

6) No se forma ni desde género ni fuera de él, en una educación que promueva el desarrollo humano, que trabaje por el sujeto mismo, desde su contexto, que abogue por la configuración de su subjetividad; en la que el sujeto que aprende pase a ser epicentro del desarrollo, entendido acorde a Sen (1999), como la posibilidad de vivir bien sin privarse de la libertad, configurando su propio destino.

7) La cultura escolar está colmada, especialmente en materia de género, de ideologías heteronormativas que se rompen cuando surge la diferencia, la diversidad; de allí la necesidad de descubrir realidades latentes y desenmascarar imaginarios, de revelar la materia que subyace a las actuaciones de los sujetos que regulan la institución educativa.

8) La escuela no logra formar en derechos sexuales y reproductivos, de manera que conlleve a un pleno ejercicio de la ciudadanía en el que los y las estudiantes aprendan a practicar una toma de decisiones autónoma sobre su propio cuerpo y vida.

9) El colegio pareciera no apostarle a la autonomía, la convivencia social y la participación de los sujetos que aprenden cuyo currículo estandarizado, no contextualizado, no tiene presente la diferencia, esbozados a través de un PEI que no responde a los problemas culturales y sociales reales de la institución.

Si bien podría pensarse que son demasiadas responsabilidades para un sólo escenario formativo, más allá de las que académica y socialmente le son asignadas, es necesario puntualizar que la escuela y sus actores tampoco pueden atribuirse el derecho de legitimar tales problemáticas, perpetuarlas o ampliarlas.

A esta red de situaciones que reflejan la situación interna de la institución, se suman los problemas que se han presentado en el pasado a nivel nacional en la formulación de iniciativas en materia de educación sexual, que se han limitado a aspectos biológicos y riesgos sexuales. Sin embargo, debe tenerse presente que el interés del proyecto aquí expuesto, está en la necesidad de identificar los imaginarios de género que se observan en la cultura escolar del Colegio OEA, como mecanismo que se espera obligue mediante la divulgación de los hallazgos, a que los actores escolares consideren la importancia de gestionar en el colegio los postulados de iniciativas distritales o nacionales de género, como es el caso del Programa de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía, en los que se plantea una ruta estratégica para la intervención de la escuela en materia de género.

Es preciso señalar que las políticas en educación y salud sexual y reproductiva en Colombia, responden al cumplimiento de compromisos internacionales y nacionales en materia de derechos, oportunidades, salud y educación de calidad, como la Conferencia mundial sobre educación para todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), la Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo (CIPD) 1994; a través de proyectos desarrollados por el MEN o las Secretarías de Educación municipales e incluso la misma Constitución Política de Colombia en lo que concierne a los derechos sexuales y reproductivos, a través de leyes o resoluciones como la ley 115 de 1994.

De manera que existen diversos referentes e iniciativas relativos a la política pública de género, en los que se plantean estrategias para implementarla en esta institución educativa; el asunto está en cómo lograr que instituciones educativas como el Colegio OEA, se den a la tarea de implementarlas en pro de “la apropiación de conocimientos, capacidades, actitudes y disposiciones destinados a la formación de sujetos activos de derechos” (MEN, 2007). Los hallazgos detectados a través del presente estudio, bien podrían servir de diagnóstico para comprender la problemática que afecta a este colegio en relación a género, generando la posibilidad de que los entes institucionales, se den ahora sí a la labor de intervenir la escuela y gestionar la política.

En tanto esta institución escolar, se constituye en escenario no sólo de interacción sino de construcción de las relaciones entre los géneros, transformar su cultura mediada por la identificación de imaginarios, significados y códigos referidos a género, cuerpo, poder y subjetividad, bien podría contribuir a la identificación de los aspectos y caminos claves a abordar a la hora de configurar y desarrollar una política escolar de género que a la postre transformará la escuela misma, sus prácticas y realidades. Una labor que sin duda alguna, se torna imperativa para la institución.

La formación en ciudadanía, el aprender a reconocerse desde la diferencia y la diversidad, servirá de marco a la pretensión de una escuela que deleve los imaginarios de género que cohabitan en su interior y abogue por la construcción de una comunidad crítica de aprendizaje, que a través del empoderamiento de los derechos para los otros y para sí, la inclusión, la autonomía, las prácticas democráticas y participativas y la corresponsabilidad social, distorsione su realidad.

No en vano se presume que los imaginarios sociales de género comprendidos como procesos de creación de diversos mundos, de los sujetos que coexisten en la escuela -estudiantes, profesores, padres de familia, etc.,- impiden la formulación y desarrollo real de una política de género que trascienda y reconfigure la cultura escolar. En tal sentido, resulta fundamental preguntarse: **¿Qué imaginarios configurados a género existen en la cultura escolar del Colegio OEA desde el cuerpo, la subjetividad y el poder?**

Recordando que para llegar a ello fue preciso considerar varias problemáticas expuestas en la Figura 1:



Figura 1. Problemáticas inherentes al género en la escuela

Investigar esta problemática implica, analizar y construir conceptualmente las categorías objeto de estudio, entender sus intencionalidades y razón de ser en el marco de la investigación social. De allí que resulte imprescindible, abordar las categorías requeridas para el desarrollo de esta propuesta, desde dos frentes: las **categorías problémicas y las categorías de análisis**:

Las categorías problémicas, asumidas como ámbitos de indagación circunscritos al problema, que abrirán la posibilidad de estudiar los escenarios en los que se agrupan las problemáticas que dan origen a la propuesta: imaginarios, género y cultura escolar; y las categorías de análisis: cuerpo, subjetividad y poder, complementarán el marco interpretativo de la investigación, su carácter externo permitirá emplearlas en la lectura y rastreo de los resultados que surjan del análisis de las categorías problémicas.

Unas y otras, orientarán la delimitación conceptual alrededor del problema y orientarán el proceso de indagación. La cultura escolar habrá de contribuir a la observación de las dinámicas de interacción de los sujetos de la escuela y de la forma en la que a través de sus roles, configuran el género; logrando dilucidar las relaciones que entre ellos surgen, plasmadas en el cuerpo, entendidas como dispositivos de poder y materia de subjetividad.

Delimitar la problemática implica establecer preguntas que orienten su indagación, desde allí, surge la necesidad de comprender:

- ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la cultura escolar del Colegio OEA?
- ¿Qué imaginarios de género se identifican en la cultura escolar del Colegio OEA?
- ¿Cómo se constituye el cuerpo y la subjetividad desde los imaginarios de género en la cultura escolar del Colegio OEA?

- ¿Cómo se configuran desde el género, los dispositivos de poder en las interacciones de los sujetos educativos del Colegio OEA?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Caracterizar los imaginarios sociales configurados a género, que existen en la cultura escolar del Colegio OEA, desde el cuerpo, la subjetividad y el poder.

2.2. Objetivos Específicos

1. Caracterizar la cultura escolar del Colegio OEA desde la perspectiva de género.
2. Identificar los imaginarios de género que se observan en la cultura escolar del Colegio OEA.
3. Develar cómo se constituyen el cuerpo y la subjetividad desde los imaginarios de género en la cultura escolar del Colegio OEA.
4. Determinar cómo se consolida el género como dispositivo de poder en las interacciones de los sujetos educativos del Colegio OEA.

3. JUSTIFICACIÓN

Comprender que la escuela es un tejido de culturas, cuyos hilos se entrelazan en la cotidianidad comunitaria, exige asumir una postura crítica a la hora de descifrar los significados que en ella coexisten, esclareciendo las interacciones de género que allí se encuentran inmersas. Un asunto que demandará rastrear el currículo, las relaciones y tensiones que surgen entre los sujetos institucionales y en los diversos escenarios que la constituyen, a través del lenguaje.

Llegar a este punto implicó, observar a una escuela confundida en su propio devenir, víctima de las presiones que la sociedad ejerce sobre ella, y más complejo aún, por las pasiones que se ciernen alrededor de quienes en ella cohabitan, en especial de los adultos. Esta es una institución educativa oficial, sesgada hacia la heteronormatividad y el control sobre el sujeto, réplica a escala de un sinnúmero de instituciones escolares de la ciudad. Lo diferente, lo diverso, el cambio de alguna variable, la innovación en algún frente, enciende las alarmas ideológicas y estructurales de los adultos que gobiernan el “saber”: la oposición es inmediata.

Hablar de género en esta institución, adquiere matices variados que oscilan entre quienes lo consideran un tema tabú ajeno a las necesidades reales del colegio, y quienes lo asumen pero sólo en relación a algunos aspectos de los derechos sexuales y reproductivos, entre otros. Sin embargo, las necesidades institucionales en materia de género saltan a la vista:

Los estudiantes no encuentran en el colegio, el espacio en el que puedan orientarse en materia de sexualidad, ni desde el que logren comprender y apropiarse de sus derechos sexuales y

reproductivos. Los aprendizajes en materia de sexualidad se hacen a través de los amigos o en el hogar, pero la escuela no provee estrategias ni escenarios para ello.

La exclusión y discriminación, que conlleva al aislamiento del estudiante que manifiesta una orientación sexual diferente a la de la generalidad, suele ser frecuente, con el agravante de convertirse en una situación que los adultos comparten aunque no la hagan explícita, que es omitida, ignorada, sin asumir ninguna actitud de rechazo o condena frente a quien victimiza, perpetuando así el agravio.

Otras situaciones refieren al estudiante que requiere apoyo en la definición de su orientación sexual: en cualquier espacio menos la escuela, encontrará ayuda. Aquí en el mejor de los casos se le tomará por confundido (a). De otro lado, en relación a la violencia de género, más que un error del colegio, se considera que en tanto la escuela forme desde la diferencia, el manejo de las emociones, el conflicto mismo, podría sumarse a la labor de educar desde las masculinidades, las feminidades, las libertades del individuo, previniendo así, este tipo de problemáticas sociales.

Todos esos aspectos, llevan a preguntarse cuáles son los significados que esconde la escuela tras los imaginarios que le rodean; qué es lo que realmente quieren decir; cómo se inscriben en las corporalidades; qué tanta incidencia tienen en la configuración de la subjetividad de los sujetos escolares y en las dinámicas institucionales mismas; cómo al vincularlos a una perspectiva de género pueden contribuir a decodificar los escenarios de poder y control; pero en especial, qué podrían aportar en la construcción de una política institucional de género que le hiciera frente a las problemáticas que hoy enfrenta, de manera que permitan transformar la cultura escolar, hoy existente. Una diversidad de inquietudes que conducirán finalmente a

plantearse: ¿Qué imaginarios asociados a género se observan en la cultura escolar del Colegio OEA, desde el cuerpo, la subjetividad y el poder?

Una investigación social de este corte, podría aportar de manera representativa a la cultura escolar de la institución misma y a otras esferas educativas. En respuesta a ello, el primer aspecto a resaltar es el papel de la educación en la construcción y transformación de una perspectiva de género, hacia la comprensión de la relación de feminidad, masculinidad o androginia con los imaginarios sociales que se dan en la escuela, que de paso permitirá leer la escuela y sus significados para lograr una mayor aproximación a sus necesidades reales.

El desarrollo de este estudio en tal medida, podría contribuir a replantear la manera de educar desde una perspectiva de género, empoderando a los estudiantes, como protagonistas de su formación, como sujetos de derecho. Reconocer el cómo se está educando desde una perspectiva de género y cómo se está recibiendo la formación dada, se constituye en el primer paso para impactar en el currículo y en las políticas de la institución educativa.

También se espera que esta investigación surta posibles efectos posteriores, que se piensa pudieran llegar a darse a partir de los resultados de este trabajo:

- Generar una caracterización de los elementos que identifican la cultura escolar institucional en relación a la perspectiva de género, que sirva de base en la realización de futuros estudios sobre el tema.
- Servir de referente a estudios e iniciativas desarrollados a nivel local o sectorial.
- Reconocer a través del trabajo en género, las transformaciones que han de agenciarse en la cultura escolar así como los posibles aportes al proyecto de vida de sus actores, sus libertades y capacidades.

- Constituirse en referente base en la creación de rutas de apoyo institucional que guíen el proceso orientación sexual de los estudiantes que así lo requieran, que fomenten el respeto por el otro y la igualdad de género en la escuela.
- Establecer los elementos que deberían considerarse hacia la implementación de la política de género en la institución, permitiendo transformar los imaginarios de género que se observan en la cultura escolar, de manera que contribuyan a una más sana interacción intersubjetiva de sus actores, fortaleciendo así, las dinámicas convivenciales del Colegio.

Usuarios directos e indirectos. En principio, los sujetos propios de la cultura escolar, los estudiantes en quienes se verán revertidos los resultados de la investigación, que se espera trasciendan lo meramente formativo y permee las dinámicas sociales y culturales de su cotidianidad en la actualidad. Los docentes y directivos, de quienes se esperaría que los resultados del proyecto posibiliten la transformación de sus imaginarios y acciones, como guías y formadores de sujetos, dando lugar a que a través de su actuación en el aula y fuera de ella, se trabaje en pro de la ejecución y vivencia de la perspectiva de género y la cultura escolar misma.

Las comunidades investigativas tanto en educación como en materia de género, para quienes los resultados de este estudio podrían servirles de referente o complemento a procesos indagatorios. Las ONG cuya actuación gira alrededor de género, en tanto los resultados de este estudio permitirían definir campos de acción o estrategias de afectación de escenarios educativos.

4. MARCO CONCEPTUAL

4.1. Categorías Problemáticas

Las categorías problemáticas, entendidas como ámbitos de indagación teórica circunscritos al problema, abrirán la posibilidad de estudiar los escenarios en los que se agrupan los dilemas que dan origen a la propuesta: imaginarios, género y cultura escolar.

4.1.1. Imaginarios Sociales. Interpretando y transformando la realidad social.

Un fuerte vínculo une a los imaginarios sociales y las restantes categorías de la presente propuesta: el poder simbólico e interpretativo de la realidad social, el significado. Desde (Castoriadis, 2007) se fijan las coordenadas que los delimitan, al concebirlos como procesos de creación que habrán de permitir a los sujetos, inventar sus propios mundos; ideas intangibles que sólo están en la mente, pero que tendrán efectos prácticos sobre la realidad.

Los imaginarios sociales brotan de la cultura, están amparados en ella y desde ella se legitiman. (Baczko, 1984), sostiene que en el imaginario social, las sociedades esbozan sus identidades a través de ideologías, utopías, símbolos, alegorías, rituales y mitos; organizan su pasado, presente y futuro; establecen visiones del mundo; modelan conductas y estilos de vida, preservando el orden vigente y procurando transformaciones. Pero quizás más importante aún, es el considerar que es una de las formas en las que la conciencia percibe la vida y la elabora.

La cultura en tanto red de significados, tiene lazos comunes con los imaginarios como herencia social. De Moraes (2007), lo sugiere al plantear que los imaginarios sociales están

compuestos por relaciones imagéticas que actúan como memoria afectivo-social de una cultura, sustrato ideológico de la comunidad, producción colectiva de la cotidianidad.

Los imaginarios cobran vida en lo simbólico y serán favorables al mundo social en tanto le permitan comprenderse y transformarse. Allí está su esencia, en el lograr verse y reconstruir su sentido. Todo lo que se conoce está institucionalizado a través de una red simbólica, donde a los símbolos que constituyen los significantes, se les otorga unas significaciones. (Castoriadis, 1983: 166)

Como lo menciona Paul Ricoeur (2003) el símbolo es una estructura de significación, que no se presta a una decodificación eminentemente epistémica sino también hermenéutica, porque es donde el hombre condensa los momentos significativos de su propia existencia y tradición. El símbolo se da en las expresiones de doble o múltiple sentido, por ello, el símbolo llama a ser interpretado (Ricoeur, 1970:15).

Para García Canclini (2005), los imaginarios sociales son elaboraciones simbólicas de lo observado, son propios de la realidad, y en esto reafirma a Castoriadis, pero se mezclan con el sentir de una colectividad para la que cobran sentido frente a determinado fenómeno o evento. Se manifiestan en lo simbólico y en el actuar de los individuos. Por lo tanto, serán materia de investigación en lo que respecta a sus manifestaciones y producciones de sentido.

Los imaginarios sociales, se legitiman en la colectividad, cuando son asumidos y reconocidos. Allí, se liberan de las individualidades, adquieren autonomía. Para Castoriadis (1983: p. 220) “una sociedad es una construcción y se mantiene por la consolidación y reproducción de sus producciones de sentido, esta inventa sus significaciones, las cuales organizan, orientan y dirigen la vida de los individuos que la constituyen”.

Desde Castoriadis, el imaginario social se percibe como la red de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos. El imaginario se plantea así, como un ejercicio de poder que contará con la posibilidad deliberada de interactuar con la realidad y la cotidianidad de la vida de los sujetos; no es irreal; tiene efectos en la vida práctica de los sujetos.

El concepto de imaginario social recurre a la dimensión simbólica para dar a entender algo que aún no existe, pero que a partir de su enunciación comienza a tomar vida propia, sólo entonces podrá ser racionalizado (Castoriadis. 1984). De tal manera, que lo imaginario no es representación sino creación.

Desde Castoriadis, otra dimensión adquiere sentido, la de la alienación, que basada en Hegel y Marx, es empleada por el autor para designar la fuerza natural con la que las instituciones tienden a desvanecer sus orígenes, dando vida a una nueva realidad imaginada que se materializa por medio de las instituciones que luego olvidan cómo surgieron. Aparece entonces, la alienación, los individuos emergen impotentes frente a instituciones que ellos mismos han ideado y creado.

García Canclini (2005) plantea de otro lado, que imaginamos lo que no conocemos, o lo que no es, o lo que aún no es. En otras palabras, lo imaginario remite a un campo de imágenes diferenciadas de lo empíricamente observable. Los imaginarios corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que observamos o de lo que nos atemoriza o deseáramos que existiera.

Los imaginarios sociales son esquemas mentales, socialmente construidos que nos ayudan a percibir, explicar e intervenir, la realidad como quiera que esta se conceptúe; es aquí donde los

imaginarios llegan a convertirse en códigos, generando formas y contextos que funcionan como realidades. El que sean socialmente construidos, sugiere que su entidad posee un elevado grado de abstracción semejante a las referencias temporales que implican una determinada constancia en la secuencialidad, priorización y jerarquización de nuestras percepciones a través del código relevancia/ opacidad socialmente diferenciado (Pintos, 2012:20).

Imaginarios sociales y género. Instituyendo identidades. El género visto a través de los imaginarios sociales, surge en el escenario social como una elaboración simbólica, producto de los significados instituidos por la realidad en el marco de la colectividad. Perfilado a través de los imaginarios, el género se acerca al plano simbólico como dispositivo de poder provisto además de un carácter hereditario, social y estático, que le ha permitido conservar su status a lo largo de las centurias. Así visto, el género adquiere cierto grado de predominio que le hace sobresalir en el entramado de imaginarios que convergen en el mundo social.

El género como imaginario social está compuesto de significaciones para la mayoría de las sociedades, un hecho que cobra sentido dentro de lo que se conoce como ideología patriarcal, que esboza en la cotidianidad situaciones de subordinación, marginación, exclusión o discriminación hacia las mujeres o entre las mujeres y los hombres o cuando los sujetos no se ajustan a los modelos hegemónicos de masculinidad o feminidad. El género visto a través de los imaginarios sociales, orienta la comprensión de las prácticas que se dan en las instituciones, reflejo en mayor o menor medida de significados, símbolos, estereotipos (Quaresma Da Silva & Ulloa Guerra, 2010)

Los estereotipos como imaginarios sociales, obedecen a cierta “comodidad cognitiva”, no crítica, que hace que los sujetos se apoderen de los conceptos que le son inherentes, acentuando la alienación de la identidad de género (Quaresma Da Silva, 2007:2). Bajo este marco, descifrar los imaginarios de género de los sujetos, es avanzar hacia la comprensión de la subjetividad femenina y masculina, cimentada en la autoimagen de sí, en las expectativas sociales asignadas a cada género y articuladas a partir de diferencias sexuales de carácter biológico que suponen un modo ser y hacer propio, una forma de equipararse y diferenciarse de los otros. Los significados que encierran los estereotipos, mitos y creencias en relación a género -algunos de ellos de carácter tradicional y otros asumidos como transgresores- al no regirse por la heteronormatividad generan contradicciones. (Quaresma Da Silva & Ulloa Guerra, 2007)

Los imaginarios ligados a los estereotipos, han marcado una serie de patrones para el hombre y la mujer que convergen en la heteronormatividad de la ideología patriarcal. Así, el mundo social en el que los imaginarios de género han permanecido casi inamovibles, a la mujer se le ha confinado al plano privado, a ser tiernas, cariñosas, cuidadoras, dejando en segunda instancia sus potencialidades intelectuales y psicológicas, alienada de sí misma, entregando el sentido de su vida en función de los otros al ser ama de casa, madre, esposa. Los hombres de otro lado, se han configurado desde la autonomía e independencia, el hiperdesarrollo del yo exterior (hacer, lograr, actuar) y la represión de la esfera emocional confinada a las mujeres o vista como una actitud femenina del hombre (Quaresma Da Silva & Ulloa Guerra. 2007)

El género tamizado a través de los imaginarios sociales, ha validado la existencia de una ideología hegemónica, que pese a que ha permanecido casi inamovible, debe desestabilizarse y salir de su caparazón. En medio de las complejidades que ha traído el devenir histórico en esta

materia, resultan innegables los avances que en materia de derechos de género, de inclusión, de igualdad y de diversidad se han venido conquistando en esta centuria. Los imaginarios sociales y su simbólica capacidad social edificadora, deberán transformarse en pro de la mutación de la realidad colectiva de género.

4.1.2. El género. Subjetivado a través del cuerpo.

Este estudio alrededor del género, se acerca a los elementos conceptuales desde los que se afrontará el ejercicio crítico interpretativo que permitirá develar la realidad social de la escuela, a partir de su cotidianidad y de los procesos de subjetivación que en ella subsisten. El género en tal sentido, se concebirá como una construcción social que reconoce a los hombres y a las mujeres y sus diferencias, más allá de lo eminentemente biológico y que tiene que ver con la red de condiciones culturales, sociales, económicas, simbólicas y de poder que asignan las sociedades a los hombres y a las mujeres (PNUD Colombia, 2005). Desde aquí se derivará el análisis que confiere status conceptual a esta categoría:

Los primeros estudios sobre el género aparecen desde los años 60 dando cabida a la emancipación de las mujeres. Las feministas impulsaron estos estudios dando cabida al fortalecimiento y lucha de la emancipación desde los estudios políticos y académicos, Como lo plantean Bosch y Ferrer (2002) los estudios de género son estudios feministas. Desde la antropología se dejó de lado las relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres para ampliar saberes sobre la masculinidad.

En la década del 70 el movimiento de liberación de las mujeres, promovió, dentro del mundo feminista, el examinarse activamente, dando origen a las relaciones científicas y sociales por

medio de las investigaciones realizadas, material de los estudios utilizado para realizar denuncias y conseguir cambios sociales en defensa de la igualdad y el cumplimiento de los derechos humanos.

Este tema de estudio se ha desarrollado con mucha motivación en los últimos treinta años, instituyéndose como logro para los estudios de género. Haciendo presencia en las universidades y centros de investigación, el tema en estudio se hace llegar hasta los currículos de instituciones educativas, poniendo en tela de juicio las feminidades y masculinidades actuales.

El género se constituirá culturalmente en construcción social, al fabricar los significados, representaciones y prácticas asociadas a la feminidad y masculinidad. Como lo sugiere Marta Lamas, (2012:1)

El género es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base. Esta construcción social funciona como una especie de "filtro" cultural con el cual se interpreta al mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre. Todas las sociedades clasifican qué es "lo propio" de las mujeres y "lo propio" de los hombres, y desde esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas.

El género es por tanto, un artificio cultural, que exhibe las creencias relacionadas con el papel que hombres y mujeres juegan en la sociedad (Díaz Guerrero, 1972). Lo simbólico se hará más fuerte, al verse como institución de códigos culturales que, mediante prescripciones fundamentales como las de género, reglamentan la existencia humana. El pensamiento simbólico se verá como la raíz misma de la cultura, que a su vez realizará su propia simbolización de la

diferencia entre los sexos, y engendrará múltiples versiones de la dicotomía hombre/mujer (Lamas, 2012:23).

Al hablar de género se deben considerar dos caras: de un lado la diferencia sexual y del otro, “las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen a partir de esa diferencia sexual (UNFPA-PGN, 2006). Es necesario, que culturalmente las sociedades vivan y se construyan alrededor de la diferencia sexual (Lamas, 1996). El “género” alude a las propiedades comunes que agrupan; en tanto el “género sexual” se refiere a la “dicotomía sexual impuesta socialmente a través de roles y estereotipos que hacen aparecer a los sexos como diametralmente opuestos” (Facio Montejo, 1999:1).

El género según Lamas, es subjetividad socializada. Así, en la socialización de cada individuo desde la perspectiva de género, se “instala” la configuración para aprender a pensar, sentir y a comportarnos como mujeres y hombres según las normas, creencias y valores que existan en cada cultura en relación a cada sexo. Siguiendo a Berger y Luckmann (1986), quienes definen que “la familia es la primera institución en donde se da los procesos de socialización”, se ratifica que es allí donde se nos inculca como debe ser y actuar un hombre o una mujer; hecho posteriormente reforzado o invalidado en la escuela.

Esos comportamientos que deben tener hombres y mujeres en una cultura determinada, inducen a los sujetos a otros sectores de socialización. “La cultura marca a los seres humanos con el género y este marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. La lógica del género es una lógica de poder y de dominación” (Lamas 1999: 3).

El género es, fue y será un ejercicio de poder, un ejercicio político, en el que surgirán lo simbólico y las prácticas sociales. Se gesta, a partir de deberes y prohibiciones, lo que constituye

el ser mujer o ser hombre. Es un sistema de poder incrustado en la cotidianidad y en los intercambios con los otros. Los códigos culturales heredados, encubren formas de explotación e injusticia, son parte de nuestra identidad, difícil de modificar. El género es productor de discriminaciones y desigualdades, jerarquiza social, económica y jurídicamente a los seres humanos (Lamas, 1999).

El género se planteará, como una categoría relacional mediada por dispositivos de poder (Scott citada por Estrada Mesa, 2004), desde aquí se observa como los intercambios sociales históricamente legitimados, determinan el escenario en el que se validarán y adquirirán status.

Las relaciones de género estarán, presentes en las múltiples dimensiones sociales: desde las relaciones de parentesco, las económicas, las institucionales, etc. Algunas de estas instituciones las constituyen la pareja, la familia, las iglesias, las escuelas, los medios de comunicación, la sociedad civil y los partidos políticos. Todas ellas, llamadas instituciones de género por ser las encargadas de reproducirnos como mujeres y como hombres. (Espejo, 2010: 65)

Desde aquí es posible ver la gran fuerza protagónica de los agentes de socialización en cuanto al mantenimiento de ese orden genérico (asumiendo conciencia o inconsciencia en la forma como el sujeto social es portador de esa reproducción). Un hecho sin precedentes, que permitirá ver la necesidad de cuestionar las instituciones sociales, que sin duda pueden orientar procesos de formación y transmisión hacia posiciones más democráticas y equitativas en la educación y otras prácticas sociales. (Espejo, 2010.)

La identidad de género.

La identidad es el resultado de procesos de carácter biológico, psicológico y social que configuran un mismo desarrollo individual e histórico del individuo. Es un proceso que lleva implícita la historia personal del sujeto y su relación con la sociedad así como los modos que emplea para resolver sus problemas. Obedece a órdenes sociales como la familia, la personalidad, la ocupación...y la sexualidad. Es allí donde nacen las funciones de género.

Erik Erikson (1968:16) reivindica que la identidad es "un sentirse vivo y activo, ser uno mismo, la tensión activa y confiada y vigorizante de sostener lo que me es propio; es una afirmación que manifiesta una unidad de identidad personal y cultural". Por ello, la identidad tampoco es estática sino que las personas la van construyendo según las circunstancias y las diferencias en las etapas de su desarrollo personal. De manera que lo que vendrá a determinar la identidad sexual, no será el sexo biológico sino las experiencias, costumbres y ritos que hayan vivido desde el nacimiento, los hombres y las mujeres (Lamas, 2002., citando a Stoller, 1964). Un escenario simbólico, cargado de sentido y significado.

El concepto de identidad de género, es empleado para diferenciarlo de la simple asignación dada a las niñas y los niños a partir de sus órganos genitales. Se considera entonces que la identidad de género es, según Martínez y Barberá, (2004:90): "El resultado de un proceso evolutivo por el que se interiorizan las expectativas y normas sociales relativas al dimorfismo sexual, y hace referencia al sentido psicológico del individuo de ser varón o mujer con los comportamientos sociales y psicológicos que la sociedad designa como masculinos o femeninos". Por tanto la identidad de género se empieza a configurar con las vivencias de la

niñez, que determinan las bases en la que las personas sustentan sus desempeños cotidianos y las relaciones sociales.

Las instituciones juegan un papel crucial en la construcción de identidades de género, es así como, legitiman posiciones diferenciales tanto para los hombres frente a las mujeres, como para algunos hombres frente a otros. En definitiva, hay una tensión entre la elección individual de nuestra identidad y la configuración de un orden social que impregna nuestro pensamiento, nuestras prácticas y nuestras relaciones en diversos sentidos (Faur, 2004).

El asunto de la orientación sexual.

La orientación sexual se concibe "independiente del sexo biológico o de la identidad de género. Se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, de su mismo género o de más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con personas. Es un concepto complejo cuyas formas cambian con el tiempo y difieren entre las diferentes culturas" (Naciones Unidas, 2006:4)

A partir de la orientación sexual, se derivan la heterosexualidad configurada como la capacidad de un sujeto a sentir una atracción emocional, afectiva y sexual por personas de otro género y a la posibilidad de sostener relaciones íntimas con dichas personas; la homosexualidad que asume las mismas características, pero en relación a personas del mismo género; y la bisexualidad, comprendida como la capacidad de sentir una atracción emocional, afectiva y sexual o bien por personas de su mismo género o de un género diferente al suyo. Otras

orientaciones pueden ser la pansexualidad, la demisexualidad, la antrosexualidad y la asexualidad.

La heteronormatividad

Se piensa y se asume que el deseo sexual se divide en tres prácticas: heterosexual, homosexual y bisexual. Aunque la orientación del deseo puede ser una decisión personal, la idea más común es que estas categorías son inmutables, nos vienen marcadas de algún modo desde el nacimiento y son excluyentes. Desde otro punto de vista estas tres prácticas son una creación cultural y cada cultura da un peso diferente en la aceptación de estas, algunas las normalizan y otras las penalizan. Es así como las teorías de corte psicoanalista o biologicista aún no dan una última palabra al tema señalado.

Es así que el género es consecuencia de una práctica social reguladora que intenta homogeneizar la práctica heterosexual, esta práctica entendida como atracción sexual a una persona del sexo opuesto (Butler, 2007: 96)

El poder de esta práctica reside en limitar, por medio de un mecanismo de producción excluyente, los significados relativos de «heterosexualidad», «homosexualidad» y «bisexualidad», así como los sitios subversivos de su unión y resignificación. El hecho de que los regímenes de poder del heterosexismo...adquieran importancia mediante una repetición constante de su lógica...no significa que deba detenerse la repetición en sí. Si la repetición debe seguir siendo el mecanismo de la reproducción cultural de las identidades.

En el desarrollo de este estudio la heterosexualidad normativa también se mencionara como heteronormatividad, entendida como aquellas prácticas reguladas por las normas sociales heterosexuales. La práctica homosexual será asumida como la atracción sexual y romántica de

una persona por otra de su mismo sexo, esta posición sexual se identifica con alguno de los géneros (masculino o femenino). Las personas homosexuales pueden ser tan masculinas o femeninas como cada quien se identifique con el género o identidad desarrollado. La práctica bisexual es aquella en que hombres y mujeres tienen relaciones sexuales y románticas con personas del mismo sexo y del sexo opuesto. Los/las bisexuales sienten atracción por la persona sin discriminación del sexo, es así que la persona bisexual siendo en un mayor grado heterosexual u homosexual según su orientación, demuestran importancia a la atracción desde sus prácticas sexuales.

El género visto a través de las masculinidades y las feminidades.

Hoy más que nunca es necesario detenerse en el asunto de las identidades femeninas y masculinas y su lugar en el mundo de los géneros. Una situación que tiene que ver con los roles genéricos en el hogar, el trabajo, la familia, etc., así como los cambios culturales que se han venido constituyendo a su alrededor, asumidos bajo el orden social estipulado (Montesinos, R & Carrillo, R, 2010), que de paso nos habrá de conducir a la observación del sentido en el que se perfilan los nuevos roles sociales a través de las masculinidades y feminidades. La masculinidad y la feminidad habrán de considerar los valores, comportamientos e interacciones que asumen los sujetos -independientemente del sexo- en el mundo social (Kelly y Worell, 1977).

En relación a las feminidades. Estas emergen como una red de condiciones asignadas por cada cultura al deber ser y hacer femenino, más allá de las características biológicas de la mujer. “El hecho de la maternidad ha sido determinante en la construcción cultural de lo femenino, existiendo importantes variaciones entre las culturas, a lo largo de la historia, y con la

pertenencia de clase, raza, etnia, generación, entre otras. Es relacional y construida por oposición a la masculinidad, y se cruza con otras categorías sociales como la clase, la raza, las etapas del ciclo de vida, lo que da origen a numerosas formas de construcción de la femineidad” (Instituto Andaluz de la Mujer, 2005: 97). La feminidad se constituye en una construcción social que encarna los valores y comportamientos de la mujer como género, mediando su sentido generacional, con las subjetividades propias del sexo femenino (Meler, 2000)

Respecto a las Masculinidades. Kimmel (citada por Chaves, 2012:8), expone que “la masculinidad está conformada por un conjunto de significados cambiantes, aunque recorridos por una constante: la construcción histórico-social de la virilidad tiene lugar en oposición a las mujeres y a las minorías sexuales y raciales [...] La identidad masculina nace de la renuncia de lo femenino, no de la afirmación directa de lo masculino, lo cual deja a la identidad de género masculino tenue y frágil”. Considerando que el contexto escolar es un espacio donde los varones tienen tantos matices de feminidad para contrastar en oposición con su tendencia natural y así configurar su identidad masculina, es indudable que se creen diversas perspectivas al establecer el tipo de hombre en el cual se quieren modelar. Robert Connell (1995) sostiene que las masculinidades responden a configuraciones de una práctica de género. Esto implica considerar al mismo tiempo: a) la adscripción a una posición dentro de las relaciones sociales de género, b) las prácticas por las cuales hombres y mujeres asumen esa posición y c) los efectos de estas prácticas en la personalidad, en la experiencia corporal y en la cultura. Todo ello se produce a través de relaciones de poder, relaciones de producción y vínculos emocionales y sexuales, tres pilares presentes en distintas esferas de la vida social, que resultan de gran utilidad para el análisis de la construcción social de identidades de género:

Al considerar la masculinidad como un aspecto que se aprende y construye, permite pensarla también como un aspecto que varía en el tiempo. Es un concepto relacional, ya que sólo existe en contraste con la feminidad, y se halla en conjunción con la clase, la raza, las etapas del ciclo de vida, lo que da origen a numerosas masculinidades. (Olavarría, Benavente & Mellado, 1998:99).

La homosexualidad

La orientación sexual se concibe "independiente del sexo biológico o de la identidad de género. Se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, de su mismo género o de más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con personas. Es un concepto complejo cuyas formas cambian con el tiempo y difieren entre las diferentes culturas" (Naciones Unidas, 2006).

Con relación a la homosexualidad y el género en la escuela el ejercicio de poder se transversaliza, preservando la marginación y la exclusión. El comportamiento homosexual es algo anormal, que produce escándalo; es algo recriminable y sancionatorio. El machismo hegemónico prevalece aquí, en un sector de la escuela que se manifiesta abiertamente homofóbico. Siendo así las cosas para este estudio, es importante la visibilización en cuanto que la población LGBTI da un paso al reconocimiento en medio de este contexto de hostigamiento.

La intención no es profundizar en el estudio de la orientación sexual de la cultura escolar del Colegio OEA, sino, visibilizar desde el género una población minoritaria como es la población

LGBTI desde las categorías de estudio y como las mujeres y los hombres participan y viven desde los imaginarios institucionalizados en este contexto escolar.

La violencia de género. Legitimando el poder y la desigualdad entre los sexos.

La violencia de género se encuentra aferrada a la cultura a través de las tradiciones, creencias y costumbres que reproducen y validan la desigualdad sexual. Derivada del sistema patriarcal, la violencia de género ha prevalecido a lo largo de la historia, privilegiando el dominio del hombre sobre la mujer bajo todos los modos subyugantes de la subjetividad que son materia de conocimiento para la sociedad.

Sin embargo, hoy en medio de las prácticas propias de las nuevas masculinidades, sale al descubierto el reconocimiento de nuevos ejercicios de poder realizados a través de la violencia de género, en el que es el hombre el sujeto de violencia bien sea en prácticas heterosexuales u homosexuales.

En cualquier caso, la violencia de género se perpetúa como lo refiere Ochy Curiel (1998), a través del patriarcado asumido como un sistema de dominación basado en sexo género, bajo formas de sometimiento y opresión relacionadas con la desigualdad en la esfera pública y las prácticas que surgen en la esfera de lo privado; una relación más en el terreno político del poder entre hombres y mujeres.

La opresión de la mujer extiende sus terrenos hacia su cuerpo, su mente, su espíritu, mediante relaciones de sexaje (Guillaumin, 2005) y control de las subjetividades. La sexualidad adquiere por tanto dimensiones de desigualdad que ratificaran la violencia hacia las mujeres ejercida desde la masculinidad hegemónica (Mackinon, 1995). La violencia de género así será vista como

un mecanismo que llevará a imponer los privilegios que se asumen propios de un sexo en particular.

La violencia de género se traducirá en un problema social y cultural, que hará uso de la violencia como esquema de dominación material y simbólica ejercida a través de los cuerpos; un ejercicio político de sometimiento y control como medio para legitimar el poder a través del abuso sexual o el maltrato físico o verbal que ha de presentarse en diversas esferas sociales públicas o privadas (Curiel, 2008)

4.1.3. La cultura escolar. Socialización y educación, dos escenarios develados a través de símbolos

Más que una cultura, la escuela envuelve una red de culturas cuyo papel residirá en la posibilidad de mediar entre todas ellas, al convertirse en depositario cultural, en el que estarán en juego los significados, los sentimientos y las conductas que de cada una de ellas surja en los espacios comunitarios. Verlo así, implicará entender “la escuela como un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados” (Pérez Gómez, 1998:12). La cultura escolar, nos proveerá una dimensión sistémica de la vida comunitaria, los actores y procesos sociales que le son inherentes. La necesidad imperante de promover la reflexión y el debate sobre la escuela y sus procesos, obligará a entender los mecanismos explícitos y tácitos de intercambio cultural de significados (Pérez Gómez, 1998:16)

La cultura escolar exhibe en la cotidianidad de la escuela, como escenario de socialización y educación, los intercambios que se producen en las actuaciones de sus sujetos, roles, valores, sentimientos, creencias, rituales, mitos, ceremonias y costumbres (Stolp, 1994); en sí, símbolos y

códigos que dan lugar a la construcción de significados, configurados desde la organización escolar, la subjetividad y vivencias que los identifica como integrantes del mundo social, permitiéndoles verse y construir sentido, entendiendo que la cultura emplea diversos grados de visibilidad para observar tales patrones de significado (Martínez-Otero, 2003).

Más allá de los intercambios simbólicos y sociales que en ella se dan, la cultura escolar es permeada por la estructura organizativa e ideológica de la escuela, las experiencias de los sujetos. Sus significados serán transferidos como herencia social por los sujetos educativos, ordenando sus actuaciones, mediadas además, por los intercambios familiares y sociales a los que se encuentran vinculados (Stolp, 1994)

Como una adaptación crítica del equipo investigador frente a la propuesta de Martínez-Otero (2003), en relación a los elementos integradores de la cultura escolar, surge en:



Figura 2. Elementos que intervienen en la cultura escolar

Desde Pérez Gómez (1998), se asumirá la cultura escolar en tanto cruce de culturas que legítima la interacción simbólica que tiene como resultado la construcción social de significados que emana de cada individuo y colectivo. Una línea de análisis enmarcada en la investigación social que nos llevará a comprender la escuela para contribuir a su transformación mediada por la perspectiva de género, un asunto que más adelante nos ocupará. Convergirán en la cultura escolar seis culturas, punto de encuentro e interpretación de su cotidianidad, que han de promover de paso, a través de su análisis, el desarrollo educativo de los sujetos que aprenden, constituyéndose en factores que median los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez Gómez 1998: 18), cuyo objeto de estudio, interpretado por el grupo investigador, se configura acorde a lo expuesto en la figura 4.

Este andamiaje de culturas diseminado en la escuela, permitirá evidenciar las realidades ocultas de la escuela, verse y reflexionar sobre sí: sus tensiones y resistencias, su organización, sus posturas, sus intereses...sus imaginarios. Entre más ocultos estén sus significados, más vigorosa resultará su interpretación, allí residirá la función educativa de la escuela, ofrecer al individuo la posibilidad de detectar y entender el valor y el sentido del influjo

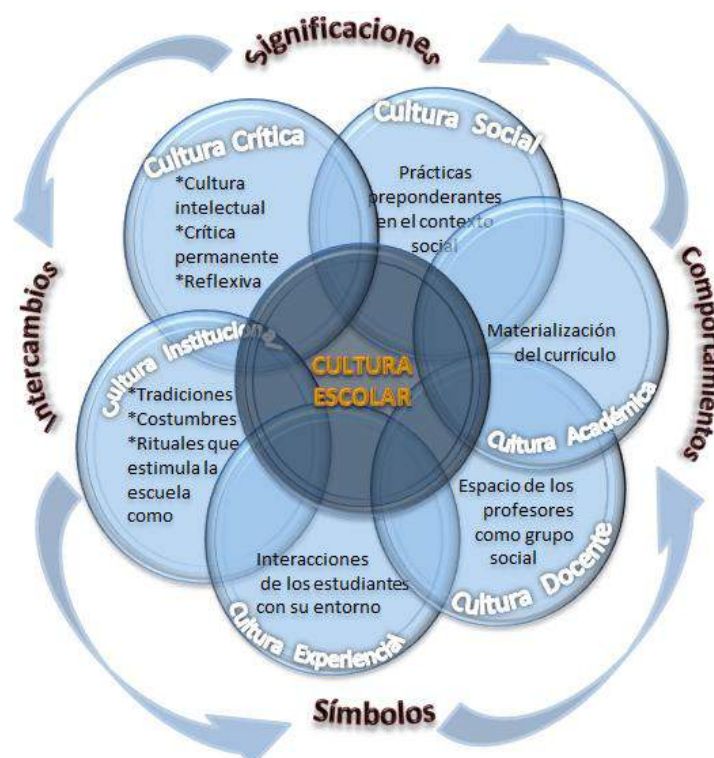


Figura 3. Subculturas de la cultura escolar

cultural de su entorno (Pérez Gómez, 1998) La cultura escolar así vista, guardará una estrecha relación con los imaginarios sociales.

La cultura crítica: La escuela se cuestiona.

La cultura crítica, entendida como los significados apropiados por los seres humanos en los diversos ámbitos del saber y el hacer, sometidos en forma sistemática al escrutinio público, la crítica y reformulación permanente (Pérez Gómez, 2008). La escuela debería apoderarse así del espíritu crítico, asumiéndolo mediante el análisis, el debate, la reflexión, la confrontación, la dialéctica.

Un ejercicio sistemático de pensamiento y lenguaje, que obligará a debatir la realidad institucional. La investigación social, deberá explorar las posibilidades críticas de la escuela y de los sujetos que le son inherentes, su capacidad de verse y ver a la colectividad y sus procesos.

Al analizarla, la cultura crítica transversaliza la escuela, enjuiciando su estrecha cercanía con el positivismo, por el conocimiento abstracto que forma, tan propio de los resultados, tan efímero; su descontextualizada capacidad de homogeneizar los procesos de los estudiantes, ignorando la diferencia y la particularidad del desarrollo individual y cultural; su disposición a ignorar las emociones, las sensibilidades, el ser, centrándose sólo en el conocer (Pérez Gómez, 1998).

En contravía la cultura crítica aboga por una escuela democrática, de derechos, abierta a la construcción del sujeto desde sus libertades y capacidades, a la pluralidad y la diversidad, a los deseos, a los afectos, al contraste ideológico, la igualdad de oportunidades, el consenso; informada, reflexiva (Pérez Gómez, 1998)

La cultura social. Legitimando el intercambio simbólico de las interacciones escolares.

La cultura social, conceptuada como el cúmulo de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social, comprendida por los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan socialmente las relaciones humanas (Pérez Gómez, 1998). La cultura social se constituye en anclaje cultural del intercambio simbólico que surge como resultado de las interacciones entre los sujetos de la escuela, transparentando su realidad. La cultura social, se encuentra circunscrita a las esferas sociales de los imaginarios.

La cultura social escolar está sometida a las corrientes económicas, políticas y sociales de la postmodernidad, cuyas estructuras impuestas, cubren permanente la escuela, sometiéndola a las leyes del mercado, los medios de comunicación, la tecnología...las incertidumbres (Pérez Gómez, 1998).

La cultura institucional. Regulando el actuar de la escuela.

¿Qué es lo que realmente se esconde tras los significados y comportamientos de la escuela y su realidad social? Esa es precisamente la razón de ser de la cultura institucional, cuya labor está en descubrir las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir..., reforzando los valores, expectativas y creencias de sus actores (Pérez Gómez, 1998: 127); elementos que median la vida de la escuela, su forma de actuar, pensar y sentir.

En su apuesta por la escuela, la cultura institucional lo contempla todo recorriendo varios corpus: las interacciones sociales que en ella se dan, la vida escolar misma, la forma en la que percibe y materializa la política educativa, su organización, y las actuaciones de los sujetos

educativos. Al detenerse en cada uno de ellos observa un dejo de positivismo en el pensar, sentir y actuar de la escuela. Su anhelo: una perspectiva democrática, en derechos y libertades para la institución educativa y sus procesos, que ya veremos que tanto se acerca o no, a una clara racionalidad institucional que oriente el desarrollo educativo de la escuela (Pérez Gómez, 1998:180).

La cultura institucional como organización abarca las manifestaciones simbólicas de poder, los intercambios, los valores inherentes al diario vivir de la escuela, que luego, constituidos en hábitos, esculpirán su personalidad final. La cultura institucional determina las convenciones y reglas no escritas de la institución, sus normas de cooperación y conflicto, así como sus canales para ejercer influencias (Inmujeres, 2002:24)

Descifrar la escuela como organización, cuyos símbolos emergen resultado de los intercambios que en ella se dan, implicará tener presente varias vertientes: a la institución y el tipo de función social que cumple, a los estudiantes y sus actuaciones como sujetos y colectivas, al docente, su configuración, relaciones y dominios, al currículo, los rituales, las costumbres, la interacción entre docentes y estudiantes, la comunidad y estructuras de poder de la escuela (Pérez Gómez, 1998).

Vinculando la cultura escolar con otra de las categorías de estudio, el género, a partir de Acker (1990) la cultura institucional manifiesta cuatro dimensiones en que las se hace presente:

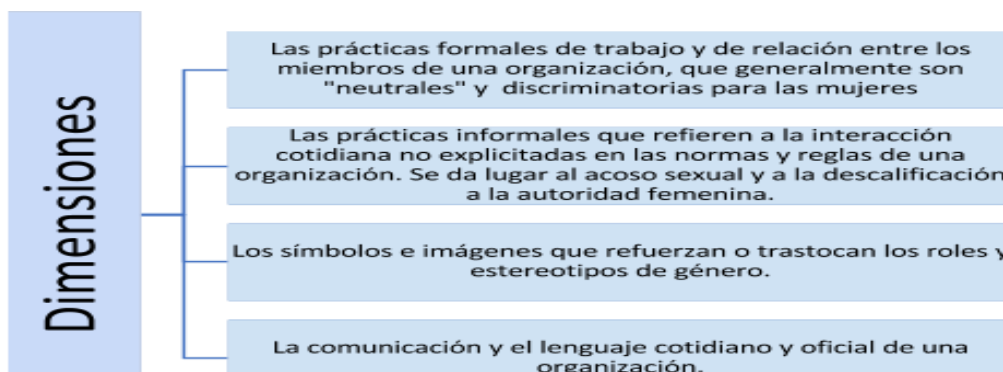


Figura 4. Dimensiones de la cultura institucional acorde a Acker

La cultura Docente. Decodificando los modos del poder.

La cultura docente, enunciada por Pérez Gómez (1998:162) como las creencias, valores, hábitos y normas que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en el contexto profesional así como los modos correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí; contribuirá a develar la escuela como escenario político en el que se materializa el intercambio cultural de la esfera docente como ejercicio de poder.

Considerando que una de las resistencias más fuertes que enfrenta el asunto del género en la escuela, es precisamente la que se relaciona con la cultura docente, resulta útil considerarla a profundidad. La cultura docente en su recorrido por los diversos escenarios de la escuela, se reflejará en las formas de actuar del docente y el estatuto que las regula, en sus tradiciones e identidades, en los valores y expectativas externas que presionan la escuela y el aula misma. (Sergiovanni & Starratt, 1990). El comportamiento docente transitará entre sus intereses e ideología y la presión que suscita la escuela (Gitlin, 1987).

Penetrar la cultura docente, implica comprender la razón de ser de varios de los problemas de la escuela, sus inercias y resistencias, porque son los docentes desde su escenario de poder, quienes más contribuyen a su legitimación. Interpretar la cultura docente es develar los imaginarios que la nutren. Hacerlo obligará a identificar las variables que la configuran como estructura de poder (Pérez Gómez, 1998), hacia la búsqueda de los símbolos y significados que se ocultan en sus actuaciones, motivaciones e interacciones y que deberán enfrentarse al dilema que suponen las incertidumbres del ser que la postmodernidad deposita en la escuela, producto de las exigencias del mercado, tecnológicas y comunicativas; las rutinas, costumbres y estáticas de un sistema escolar flexible, opaco, burocrático (Hargreaves, 1994), estandarizado, sujeto a la

inmediatez del resultado y a la información como fuerza de producción (Lyotard, 1984); en el que se habrá de privilegiar no sólo a esta sino al poder antes que el conocimiento y la investigación (Apple, 2003); un espacio de conflicto entre grupos competitivos de poder con una marcada connotación social (Kiebard, 1995).

Condiciones todas que minarán finalmente, las estructuras ideológicas de los docentes,



Figura 5. La cultura docente. Adaptación del equipo investigador

contribuyendo a la exhibición de comportamientos gregarios, conservadores, obsoletos en los que prima el aislamiento y el autoritarismo. (Pérez Gómez, 1998).

Un fenómeno especial tiene lugar aquí, la posibilidad que ofrece la cultura docente a los nuevos contingentes de maestros que se vinculan a la escuela, albergándolos y

otorgándoles significado e identidad, al llevarlos a reproducir roles, métodos, rutinas, valores y estilos del colectivo para evitar confrontaciones, y lograr así, penetrar en la asociación docente como un todo (Pérez Gómez, 1998).

Al acercarse al terreno de los significados, la cultura docente magnifica el poder de la comunicación, sólo desde allí será posible hablar de calidad educativa y sólo a través del lenguaje podremos develar los valores y formas de interacción que median la escuela. La cultura

docente se constituirá en generador o en obstáculo de los procesos de reflexión o intervención de la escuela, y será imprescindible tenerla presente al procurar su transformación (Pérez Gómez, 1998).

La cultura experiencial. Acercándose a los estudiantes.

La cultura experiencial es el ámbito propia de los estudiantes, tiene que ver con los significados y comportamientos que han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante intercambios espontáneos con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia, mediados por su experiencia biográfica, profundamente vinculada al contexto. (Pérez Gómez, 1998: 199).

La cultura experiencial, dejará ver el engranaje de sus estructuras de pensamiento, sentimientos y actuaciones, la forma en la que han surgido y evolucionado en cada sujeto, al igual que sus dinámicas de intercambio cultural e interacción social en comunidad. La cultura experiencial es poderosa para el sujeto porque ha sido generada a lo largo de su experiencia, constituye la base cognitiva de sus interpretaciones sobre los fenómenos naturales y sociales, y la arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones (Bernstein, 1990:196).

Herederos de los imaginarios, los significados y símbolos susceptibles de ser interpretados en la cultura experiencial, develarán el lugar del estudiante en la cultura escolar, sus rituales, valores, intercambios, sus aportes y elaboraciones.

La cultura académica. Lo que el currículo revela y oculta.

La cultura académica narra la trama de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones desde el currículo y su posibilidad de generar

aprendizaje relevante y no efímero (Pérez Gómez, 2008:253). La cultura académica se materializa en el currículo, otro escenario de poder y significado de la escuela.

La cultura académica asumida desde una perspectiva crítica, se enuncia defensora de la escuela libertaria y emancipada, en contravía a los vicios que la postmodernidad le ha dejado curricularmente hablando: aprendizaje efímero, descontextualizado de la realidad del sujeto que aprende, que genera un conocimiento abstracto, renuente a la comprensión y transformación de los problemas sociales.

La cultura académica se compromete también con la postura crítica de frente a la realidad de la escuela, esta vez en relación al tipo de aprendizaje y posibilidades que revierte en el estudiante, su incapacidad de comprender y tomar decisiones con lo que aprende para sobrevivir en la escuela y la vida misma. En tal sentido, se empeña en asirse a un aprendizaje relevante - más allá de los contenidos estandarizados de la escuela-, contextualizado a la realidad y entorno cercano al sujeto, matriculado en la cultura, que impulse y estimule la adquisición de herramientas conceptuales necesarias para interpretar y transformar la realidad (Pérez Gómez, 2008).

La educación hoy, habrá de privilegiar así, la legitimización no sólo del conocimiento, sino de los valores, la conducta, el cuerpo; radicalizará la jerarquización social antes que mejorar las oportunidades y la calidad educativa; pero sobre todo a un Individuo visto como empresa, subyugado, segregado, desigual, víctima del poder y el mercado (Apple, 2001).

Y es precisamente desde esta estructura de conocimiento-Estado-Sujeto, desde donde se logra observar desde Foucault, a un sujeto inmerso en relaciones de producción y significación: relaciones de poder, analizadas en relación a la objetivación del sujeto, que obligarán a

considerar las condiciones históricas que las causan centradas en el mercantilismo, el capitalismo, el neoliberalismo y la globalización –y el lugar de la educación y el sujeto en estos-, y que nos habrá de llevar a asumir conciencia histórica de nuestra actualidad y revisar el tipo de realidad en la que nos hayamos (Foucault, 1983).

Se aboga por recuperar la función educativa de la escuela, en medio de esa unión que es el sistema educativo y la cultura académica, que unirá los significados, sentimientos y conductas de la comunidad y los de los estudiantes. Un ejercicio que requerirá formar al sujeto en autonomía e independencia intelectual; hacer uso del conocimiento y la experiencia para favorecer el desarrollo de las capacidades y libertades que lo guíen hacia un buen vivir; y liderar la edificación de una escuela viva, democrática, cooperativa, creadora de alternativas a los problemas individuales y sociales (Pérez Gómez, 1998)

4.2. Categorías de Análisis

Las categorías de análisis definidas como cuerpo, subjetividad y poder, complementarán el marco interpretativo de la investigación, desde allí se realizará su carácter externo permitirá emplearlas en la lectura y rastreo de los resultados que surjan del análisis de las categorías problémicas.

4.2.1. Cuerpo

Interpretar el cuerpo desde una perspectiva más cercana a lo social y lo cultural, será menester del mundo de la investigación social. El cuerpo surge así, en un sentido hermenéutico que atiende a su temporalidad, lingüística y esteticidad. Un cuerpo constitutivo del sujeto, encarnado,

vivido y representado en él (Planella, 2006); dibujado desde Foucault a través del poder y el control social; narrado desde el individuo, configurando su identidad (Ricoeur, 1996: 997)

Como construcción social, que emana de la cultura, el cuerpo posee diversos significados, que permiten posicionar al sujeto en el mundo a través de su corporalidad “conciencia de su vivacidad, su aquí, su pasado, su futuro” (Duch, 2003: 282). Un cuerpo a más de simbólico, subjetivo, sensible, vivencial, experimental (Planella, 2006); discursivo, transmisor de códigos culturales, artífice comunicativo.

El cuerpo es escenario de socialización, que al igual que otros elementos edificadores de la cultura de los que ya se ha hablado a lo largo de este documento, permite dilucidar la realidad social, en tanto nos lleva a significarnos en medio del universo simbólico en el que se abstrae, lo social. El cuerpo es territorio político y cultural, en el que se materializa el ser y lo colectivo, en él, se libran batallas decisivas respecto al bienestar, diferenciación y normalización de los actores sociales en sus distintos contextos (Montoya D. et al., 2007)

Como construcción simbólica, el cuerpo cobra sentido en lo social, logrando materializarse en la cotidianidad, constituyéndose en mente, consciencia, emociones y sentimientos, conformando un todo orgánico. Cada individuo, a medida que crece e interactúa con el otro, utiliza el cuerpo como afirmación de su yo y como medio de contacto con ese otro, con la alteridad (Conde & Ramos, 2008).

Las construcciones sociales son tan variadas como el mundo social mismo, sin embargo, de todas ellas, es el cuerpo, el constructo más claro en su labor de dilucidar los símbolos que tributan su subjetividad. El cuerpo grita señales de la cotidianidad que develan lo que piensa,

siente y actúa. El cuerpo siempre está dispuesto a develar los significados que en él se esconden, a todo aquel que los quiera descubrir; pero para hacerlo:

[...] para tener una mirada diferente sobre el cuerpo del otro, el individuo debe primero cambiar la mirada sobre su propio cuerpo, lo que significa aprender a escucharse, sentirse y mirarse. Ser consciente de lo que le afecta a uno mismo y encontrar una respuesta coherente entre su discurso verbal y el discurso corporal” (Conde & Ramos, 2008: 25).

Como buena parte de las elaboraciones sociales, el cuerpo se acerca a la política, el poder y el control; negando la posibilidad de ser por sí mismo, el cuerpo estará bajo su dominio y su actuar, será entonces regulado y sometido, en el plano de los intercambios simbólicos del mundo social. Como bien lo propone Planella, citando a Carballada (2000), el cuerpo es un elemento clave en las prácticas de control, exclusión o discriminación. El cuerpo así, se reconfigura desde la prohibición, no como sujeto de sí, sino como objeto de manipulación política, docilizado, bajo el yugo de una mano autoritarista y discriminatoria que le obstaculiza el acceso a espacios de saber, tener, ser o poder (Freire Araujo, 1994).

Desde Foucault (1990), se reafirma que las relaciones de poder operan sobre el cuerpo como una presa inmediata, lo cercan, lo marcan, lo doman, lo 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 alguna medida establece relaciones de poder y de dominación como fuerza de producción. El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido.

Cuerpo y escuela: Escenario político de sujeción y negación del ser

Si hay un escenario en el que cuerpo se desvirtúe, tornándose materia de poder y sujeción, ese es la escuela que como institución social, juega a determinar las formas de estar y de ver el mundo en las corporalidades de los sujetos que “forma”, y que terminarán traducándose en cuerpos ortodoxos -nor-malizados- o cuerpo heterodoxos –anormalizados- (Planella, 2006)

El cuerpo en la escuela será un cuerpo “docilizado”, que abogará por la desconstrucción del cuerpo como elemento constitutivo del sujeto (Planella, 2006), en el que la subjetividad estará subjetivada, obediente a las exigencias normativas de la sociedad que terminaran por moldearlo a su imagen y semejanza, en una labor que el aparato educativo se empeñará en realizar. En tal sentido, será un “cuerpo enseñado” (Denis D, 2000)

Este cuerpo enseñado, del que Foucault (1990) nos advertirá que es dócil, es un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser transformado y perfeccionado. Echeverría, L. (2004) en su ejercicio de develar el cuerpo en la escuela desde los postulados de Foucault, nos revela varias vías en las que el cuerpo es docilizado en la escuela:

- 1) Como escala de control, que domina mediante una coerción débil pero efectiva, al cuerpo en sus partes, en sus gestos, en los movimientos, en las actitudes.
- 2) Como objeto de control, que trabaja solo el control del cuerpo, la eficacia, la economía del movimiento, su organización interna.
- 3) Aquí la disciplina legitima el control minucioso del cuerpo, garantiza la sujeción del cuerpo, le impone una relación de docilidad-utilidad; cuanto más disciplinados los sujetos, más útiles al ejercicio de control.

4) En la que se garantiza el dominio y la vigilancia como mecanismos que perpetúan el control.

5) En la que el ejercicio disciplinar que se dibuja en su cotidianidad, concebido por Foucault como “anatomía política” o “política del poder”, actúa como un dispositivo de manipulación que obliga a los cuerpos a actuar desea la institucionalidad, para que funcionen con eficacia.

6) Que tiende a contener los cuerpos, los encierra. Es una escuela intramural, “segura”, espacio de rendimiento, productividad, escenificado en pro de la regulación y la vigilancia.

7) Que establece rangos en edades cronológicas, aprendizajes estandarizados, por ciclos, acorde a diferentes grados de dificultades.

8) Que ejerce dominio sobre las actividades de los alumnos En la escuela el tiempo está dividido en momentos para “rendir” académicamente, para homogenizar ritmos de aprendizaje, para recuperar, para acatar órdenes, para producir resultados sin importar los niveles de calidad real que encierre el proceso de aprendizaje.

9) Que controla los movimientos en cada fase, disciplina los gestos, los califica y clasifica de buenos o malos, los intenta naturaliza; cada cuerpo tiene que ser estudiado, ejercitado y corregido por el maestro, que es quien determina lo que está bien y lo que está mal.

De este modo, todos los rituales de la escuela, permeados por la disciplina, el control, la regulación, la heterogeneidad, han tatuado en los cuerpos la sujeción, la docilidad; desde la llegada al colegio con la respectiva revisión del uniforme, pasando por el llamado a lista, el

conservar determinados puestos, el asumir ciertas posturas militares en la formación, los movimientos y lugares en el aula, el uniforme mismo, el cabello, lo que se dice, lo que se actúa y hasta lo que se piensa y cómo se piensa, se convierten en materia de la hetero-regulación de subjetividades que la escuela impregna en los cuerpos.

4.2.2. Subjetividad

La subjetividad emerge en lo social. Como sujetos somos en relación con los otros, allí nos construimos simbólicamente, en medio de intercambios culturales, que requieren la presencia del otro para consumarse. Así lo confirma Pichón Riviere (1985): el sujeto no es solo un sujeto relacionado, es un sujeto producido. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases. Nos construimos desde lo comunitario, lo institucional, lo grupal, dice Pichón.

Sin embargo, como seres sociales, también somos sujetos en singularidad; somos sujetos con rasgos particulares, individuales que determinan nuestra identidad, a partir de la experiencia. Prueba de ello, surge en los planteamientos de Alain Touraine citado por Luna, L. (2008), quien refiere la subjetivación como el deseo de individuación en la construcción del individuo (o del grupo) como actor por la asociación de su libertad afirmada y su experiencia vivida asumida y reinterpretada.

Otra perspectiva de la subjetividad, es la que se configura en el discurso, Lola Luna (2008), analizando a Ricoeur (1998) habla de un sujeto, que se asume "reflexivamente como uno mismo", que es "objeto y sujeto", que se constituye en la experiencia discursiva, a través del

lenguaje, un asunto confirmado por Scott J. (1991), para quien el discurso contribuye a esencializar las identidades que produce (mujer, hombre, heterosexual, etc). Aquí los sujetos se transforman en "entidad significativa" que se forja en la interacción, el lugar que se ocupa en ella y la experiencia.

La subjetividad se construye en la posibilidad del hombre inmerso en el mundo social, es decir, en tanto se interactúa, en tanto se vive en él. Un proceso que sólo tiene lugar a partir de la experiencia en el mundo. De aquí precisamente surge una tercera vía de análisis de la subjetividad: ese mundo en el que se materializa la experiencia, se constituye desde Merleau-Ponty (1984) en un mundo exterior que es infinito, en tanto es lo que se vive, adquiere la posibilidad de vivirlo en un sinfín de experiencias, tantas como las que haya lugar en la vida del sujeto.

Pero cada experiencia que tenga lugar en ese mundo del que nos habla Merleau-Ponty, se constituye en un objeto multidimensional, del que el sujeto sólo comprenderá una porción, nunca su totalidad. Será entonces una experiencia fragmentada de la realidad plena. En el mismo sentido, la experiencia exhibirá una de las muchas posibilidades de ser que tiene el sujeto interactuante y dinámico frente a la realidad: "La forma de ser del hombre se despliega entonces en tantas maneras como tiene el hombre de acceder a ese mundo y de estar orientado a él, aunque todas expresen un modo general, en el que además se funden e integran unas con otras". (Acebes, 1995: 215)

La subjetividad que se instaura en el cuerpo, como cuarta vía de análisis, nos acerca al cuerpo como primer escenario de constitución del sujeto, como "espacio previo", en el que la experiencia individual se materializa en su propia corporalidad concebida como espacio, así lo

reitera González Di Pierro (1991) al establecer que el cuerpo debe ser considerado, entonces, espacio universal, puesto que la configuración de la exterioridad se da por mi espacio corporal. “Sin mi cuerpo no habría espacialidad”, un hecho en el que coincide con un Merleau-Ponty (1991) que concibe que el cuerpo no es espectador de un escenario colocado frente a él, que serían el mundo y los otros el sujeto, por el contrario, es protagonista, perteneciente al mundo a través de su corpus.

Una quinta vía de análisis se dirige a la observación de la subjetividad desde la hermenéutica a través de la narración, la memoria y la socialización. Aquí, se asume que constituir subjetividad es hablar de sujeto, implica situarse, contextualizarse, asumirse en construcción permanente, dándose a la generosa labor de reinterpretar el mundo otorgándole sentido. La subjetividad es un asunto de comprensión, de comprender-se, una apuesta que implicará echar mano de la Phrónesis, proponiendo nuevas interpretaciones sobre los procesos que nos constituyen en el mundo (Herrera J., 2010). La subjetividad constituye el modo propio de relación entre lo humano y el mundo (González Rey, 2011). El sujeto será producto de aparatajes institucionales y sociales, de dispositivos de saber-poder que lo inscriben en un ordenamiento determinado (Herrera J., 2010). La subjetividad enarbolará las percepciones, lenguaje y argumentos que un sujeto habrá de tener al situarse en el mundo.

La socialización, otro elemento importante en el quehacer de la subjetividad, implicará participar en la sociedad. Participar en la sociedad “en la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad” (Berger y Luckman, 1986:119).

La sexta y última vía de análisis, se empeña en contemplar la subjetividad alrededor del género y el poder, desde la mirada de Foucault. Una subjetividad no solo constituida por dispositivos de poder, no solo como un punto de resistencia del sujeto, sino desde la reflexión sobre la sexualidad y una nueva ética, donde el cuidado de sí se incluye como elemento fundamental del reconocimiento de sí y del otro. La preocupación por las diferentes cuestiones e identidad, subjetividad y género que envuelven al sujeto en la posmodernidad, frente a la definición misma de la individualidad y esta sobre su delimitación de la sexualidad, planteada por Deleuze en una correlación existente entre el yo y el nosotros como algo latente en la idea misma del cuidado de sí (Deleuze & Foucault, 1987).

Establecer la cuestión de identidad y de la sexualidad en una sociedad postmoderna, es hablar de la definición dada, donde se exige una correspondencia rigurosa entre el sexo determinado anatómicamente, el sexo jurídico y el sexo social, de que coincidan o no depende la columna que se ocupe socialmente, como lo plantea Eribon (2001).

4.2.3. Poder

El poder como elemento de análisis de esta relación género-escuela, estará dado por la forma en la que se ejerce dominio sobre las acciones de los sujetos, y el modo en que estos ejercen poder, tanto como las resistencias y reacciones que se generan en el sujeto frente a esta dominación. Es más una cuestión de gobierno que una confrontación de adversarios, designando la forma en la que la conducta de los individuos debe ser dirigida. (Foucault, 1983).

Este será un asunto de gobernar al sujeto, estructurando el campo de acción de otros. Es el gobierno de los hombres por otros hombres (Foucault, 1983). La libertad cobrará rol e importancia desde aquí, al comprender que el poder emanado del conocimiento y el Estado sólo puede ejercerse sobre sujetos libres materia de resistencia, con capacidad de lucha, el ejercicio de poder implicará así, que ciertas acciones pueden estructurar el campo de otras acciones posibles (Foucault, 1983).

Desde Echeverría L., (2004), analizando el pensamiento de Foucault en relación al poder, se confiere status al tema de la gobernabilidad, como una invitación a la reflexión “arqueológica” y “genealógica” sobre el modo en que, en todo momento histórico contingente, nos convertimos en sujetos de nuestros pensamientos, nuestros discursos y nuestras acciones morales, configuradora y remodeladora del sujeto, a partir del “sí mismo” en tanto relación consigo mismo; el “poder” como relación con los demás; y el “saber” como relación con la verdad, con una verdad, obviamente, cultural, histórica y contingente.

La dominación será así, el resultado de mecanismos de poder producto de la confrontación y sus consecuencias, del cruce de las relaciones de poder con las estrategias y resultados de su interacción manifestados a nivel masivo y universal (Foucault, 1983). El problema central que subyace a la educación, parte de observar lo instrumental, conminado a dominar la realidad y no a reflexionar sobre ella. Por ello, se vislumbra una concepción de sociedad moderna en la que lo pragmático se torna imprescindible y el conocimiento asume un carácter técnico. Resulta evidente que la educación de hoy, se constituye en un espacio de conflicto entre grupos competitivos de poder con una marcada connotación social (Kliebard, 1995).

Una tesis más, habrá de permitir continuar el análisis desde otro lugar: el de las subjetividades visibilizadas a través los dispositivos de poder, entendidos como todo aquello que tiene la capacidad de orientar o controlar desde el discurso, opiniones o gestos de los sujetos. El dispositivo así, se plantea como una red que posee diferentes elementos como los discursos, las instituciones, las leyes, los reglamentos, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas y morales, las formas del comportamiento, los procesos económicos, los sociales y los técnicos. El dispositivo de poder dará lugar al sujeto inscribiendo en su cuerpo con un conjunto de praxis, los modos y las formas de ser (García Fanlo, 2011), controlándolo, constituyéndolo como efecto de saber-poder sancionándolo (Martínez Posada, 2013),

Estos dispositivos posibilitaran capturar discursivamente, orientar y controlar a los sujetos educativos y sociales, en cuanto a los gestos, las conductas, las opiniones, las relaciones entre las instituciones, las prácticas sociales y los modos de gobernar del sujeto en un determinado momento histórico; y con esto se afirma que el dispositivo es un modo de constituir la subjetividad (Martínez Posada, 2013). La esencia del dispositivo es poder funcionar en un contexto y determinar las relaciones de poder entre los sujetos.

El dispositivo será “un régimen social que produce sujetos sujetados a discursos, a subjetividades. Partiendo de la subjetividad surge otra tesis propuesta por Foucault, al observar la forma como esta se constituye desde la genealogía y la arqueología, que plantea aquí que “la premisa de la ilustración está en preguntarse por las condiciones históricas del presente, buscando evidenciar los discursos que articulan lo que pensamos, hacemos, decimos como eventos históricos” (Foucault, 1999a:348).

La Arqueología en Foucault resulta así, muy útil al propósito indagativo frente al género y la escuela, en tanto se centra en el análisis de lo que son los discursos que construyen objetos y racionalidades de una momento histórico, que para el caso, implicará ir en la búsqueda de una nueva subjetividad mediante el estudio de las nociones que vinculan entre sí los discursos de los hombres (Foucault, 1999), dando lugar a la comprensión no sólo del discurso de los sujetos educativos sino de las racionalidades y prácticas discursivas de los tres componentes propuestos en el presente pero evaluando desde la perspectiva histórica, su evolución y consolidación.

Esta arqueología permitirá una ética del cuidado de sí en la búsqueda de los propios límites de la libertad. La ética es la práctica reflexiva de la libertad (Foucault, 1999). La arqueología al constituir una nueva subjetividad cobra importancia en tanto describe las condiciones que fundamentan los acontecimientos que nos determinan nuestro actual estado de subjetividad (Foucault, 1999).

4.3. Fundamentación normativa

Dada la magnitud teórica que envuelve el marco normativo alrededor del género en la educación, el conglomerado de estatutos que los circunda, se establecerá en el anexo 1. Sin embargo, es necesario resaltar que a nivel nacional y distrital se han gestado políticas y propuestas en esta vía, aunque aún se está lejos de su ejecución plena y efectiva en la escuela.

El Colegio OEA IED aún no es participativo del enfoque de derechos desde una perspectiva de género, en tal sentido se debe trabajar en el reconocimiento de las condiciones de igualdad de los sujetos y su libre desarrollo sexual. El desconocimiento de los derechos de género y el no

cumplimiento del respeto por los demás, la intolerancia frente a la diversidad sexual, son ya habituales. Los postulados expuestos en este apartado permitirán detectar el anclaje jurídico en materia de derechos, género y educación, necesario para soportar la propuesta. Queda abierta la invitación a observarlos en el primer anexo.

5. MARCO CONTEXTUAL

5.1. Contexto socioeconómico

La propuesta se desarrolla en Colegio OEA IED, ubicado en el barrio Carvajal, localidad octava. Entidad oficial de calendario A, que cuenta con cerca de 2200 estudiantes distribuidos en dos sedes y jornadas, cuya labor se complementa además con el programa 40 x 40 horas que incluye media fortalecida.

Acorde al último censo escolar (2012), cuenta con una población que corresponde en su mayoría a un perfil de clase media baja, caracterizado por la existencia de un núcleo familiar compuesto por cinco personas, dirigido por padre y madre. Llama la atención, el bajo índice de desempleo que se manifiesta por parte de los padres, la existencia de un nivel medio de escolaridad en estos así como el que la mayoría de los estudiantes estén cubiertos en materia de salud por una EPS, o que en su gran mayoría los estudiantes no trabajen.

Por otro lado, aunque existe un ingreso mensual promedio de un salario mínimo, es evidente que es lo suficientemente bajo como para proveer las necesidades básicas, particularmente si se tiene en cuenta el número de personas que conforman cada familia. Aunque en general, la mayor parte de las viviendas de los estudiantes son propias, su gran lejanía respecto a la ubicación de la institución y el hecho de que (según lo manifiestan de manera aislada algunos estudiantes) muchas de ellas carezcan de servicios básicos, lujos o comodidades, refleja que aunque existan condiciones económicas más favorables que las de algunas zonas marginales de la ciudad, en términos generales las condiciones de vida no son las mejores; lo que se observa además en

muchos estudiantes que pese a tener una vivienda carecen en sus hogares de alimentación sana, útiles escolares e incluso pasajes para transportarse desde sus lejanos hogares hasta la institución.

5.2. Contexto curricular

El trabajo curricular en el colegio OEA ha presentado avances en los últimos años, en su intento por asirse a procesos de mejoramiento en pro de la calidad educativa, un ejercicio que se ha realizado con la intención de generar una reorganización curricular por ciclos, mediada por el enfoque problémico, para llegar finalmente, a una fusión de lo convivencial con lo académico, en el que los saberes propios de cada área del conocimiento logren convertirse en instrumentos que den lugar a la solución de las problemáticas convivenciales institucionales. Este constructivo proceso, que deberá avalársele a la escuela, no ha dejado mella sin embargo, en los estudiantes y en últimas el aprendizaje que se genera sigue siendo descontextualizado, efímero, abstracto. El colegio desde sus políticas académicas preserva la formación de los estudiantes para obtener mejores resultados en las estandarizadas pruebas Icfes, olvidando que quizás esta podría ser una consecuencia natural, de un verdadero proceso educativo de calidad, pero que definitivamente no puede ser el objeto del aprendizaje.

Finalmente, las políticas académicas, más allá de los tradicionales procesos técnicos de administración de logros, notas, comisiones de evaluación, son de orden coyuntural, respondiendo casi siempre a la inmediatez del resultado requerido por el nivel central o por situaciones fortuitas que salen al paso; mas no hacen parte de una lógica estructurada y planeada, con metas claras a mediano y largo plazo. Algunas acciones adelantadas en el devenir institucional, que bien podrían aportar a una transformación de la cultura académica, no se

sistematizan ni se retroalimentan, pasan al anaquel de documentación tecnocrática, generando así, una total pérdida de rigor, sentido y confianza en la academia.

En tanto el currículo es descontextualizado de las necesidades reales de los estudiantes, no cobija en él lineamientos claros en materia de género, su trajar aún es lo suficientemente disciplinar y ortodoxo como para abordar este tipo de propósitos.

5. 3. Contexto convivencial

La convivencia en la institución. Problemas que se narran una y otra vez en los escenarios escolares, han dibujado también, en un sentido multidimensional la convivencia en la institución.

Como resultado de esta labor, un entramado de condiciones problemáticas se hacen evidentes:

- Convivencia y conciliación: Pandillismo, alcoholismo, uso de armas, robos, drogadicción –venta y consumo, embarazos prematuros; agresiones verbales y en ocasiones físicas, conflictos grupales, discriminación, matoneo, exclusión y aislamiento del otro; no acatamiento de normas en cuanto no son una construcción colectiva, sistemas tradicionales de control y manejo vertical del poder (observador, suspensión, etc).
- Cultura Ciudadana: Cuidado de sí, del otro y del entorno: agresión permanente contra espacios e implementos institucionales, no apropiación de los espacios institucionales, no identidad institucional.
- Democracia participativa: apatía estudiantil y docente frente a la participación, la construcción de normas y procesos asume un carácter unilateral y vertical. El gobierno escolar, se constituye en la confluencia de escenarios participativos en los que los actores asumen de manera legal sus funciones mas no obedece a una entrega consciente y

efectiva hacia las labores que habrían de desempeñarse desde allí para la construcción colectiva de una comunidad crítica de aprendizaje.

- Diversidad e inclusión: ausencia de espacios artísticos, culturales, científicos y deportivos que posibiliten la expresión, el canalizar emociones y generar identidad frente a sí, los demás y en especial, frente a la institución misma; la comunidad se muestra ajena a los problema sociales y políticos del entorno inmediato y del panorama nacional y global.

El asunto de la convivencia desde la mirada de los estudiantes.

Para transformar los problemas convivenciales, dicen los estudiantes, la formación en ciudadanía, tendrá un papel esencial. A nivel comunicativo, se plantea la necesidad de aprender a escucharnos, dialogar, concertar, negociar y ser más tolerantes. Convivir unidos, reiteran, posibilitará un mejor panorama convivencial en beneficio, de la colectividad.

Desde la perspectiva de derechos, surge la necesidad de proveer refrigerios para todos y todas; un mejor trato como seres humanos de y para todos; la vinculación de lo afectivo como estrategia de solución a los problemas de convivencia escolar; la transformación de las sanciones y expulsiones en ejercicios reflexivos y formativos que contribuyan al cambio de actitudes que posibiliten una sana convivencia en comunidad.

En relación a la diferencia e inclusión, de manera reiterativa, los estudiantes manifiestan la necesidad de aprender a respetar en la diferencia al otro en su forma de ser, pensar y actuar; la realización de talleres sobre identidad y diversidad sexual, prevención de la drogadicción y el

alcoholismo así como la realización de campañas lúdicas que inviten a pensar en tal sentido; finalmente, se alude al trabajo fuerte desde los procesos formativos impartidos en la institución, respecto al género, la igualdad de derechos y la no violencia contra la mujer, el respeto a la diversidad.

El manual de convivencia.

Un documento constituido en herramienta que habrá de compilar los acuerdos que la comunidad educativa establece para garantizar la convivencia escolar, más entendida como un ejercicio de poder y docilización del sujeto que de transformación de fondo de las problemáticas convivenciales que le son inherentes. Tradicionalmente obedecía a un compendio de normas sobre las actitudes censurables o no censurables de los estudiantes y al cómo se debía aplicar “la sanción” en caso de ser requerido. A favor se contaba con un apartado inicial proveniente del proyecto de convivencia, construido por los estudiantes, en el que se direccionaba el concepto de ciudadanía; y el que se convocaba a la comunidad a su actualización, una labor que al final, era netamente semántica. De tal suerte, que existía un divorcio pleno de posturas: de un lado, los postulados participativos, democráticos, críticos del proyecto de convivencia y del otro, las normas vigilantes y sentenciantes, del conglomerado disciplinar.

Durante el año 2014, se logra realizar un ejercicio de actualización del manual de convivencia, que busca poner en sintonía el proyecto de convivencia y el manual, hablar un mismo lenguaje; dar cabida de manera efectiva y real a todos los sectores, en su proceso de análisis y reconfiguración; y quizás el acto más importante de todos, orientar los procesos en el configurados desde el enfoque de derechos, desde los derechos universales al igual que la ley de infancia y adolescencia. Como resultado surge en el 2015 un nuevo manual, que se espera logre

trascender el plano teórico y se materialice desde la perspectiva de derechos, también en su aplicación – en especial, superar la heteronormatividad-, es el principal reto.

En materia de género, el manual establece en las cartas de navegación de su eje de diversidad e inclusión, un gran avance: generar un apartado tendiente a proteger los derechos en materia de género y diversidad sexual en la escuela. Aún es muy pronto, para medir los resultados de su implementación, sin embargo, el haber posibilitado su vinculación como parte de las políticas del colegio, constituye sin duda alguna, un adelanto a nivel de derechos e igualdad de género, en la

cultura escolar institucional.

(Ver figura 7)

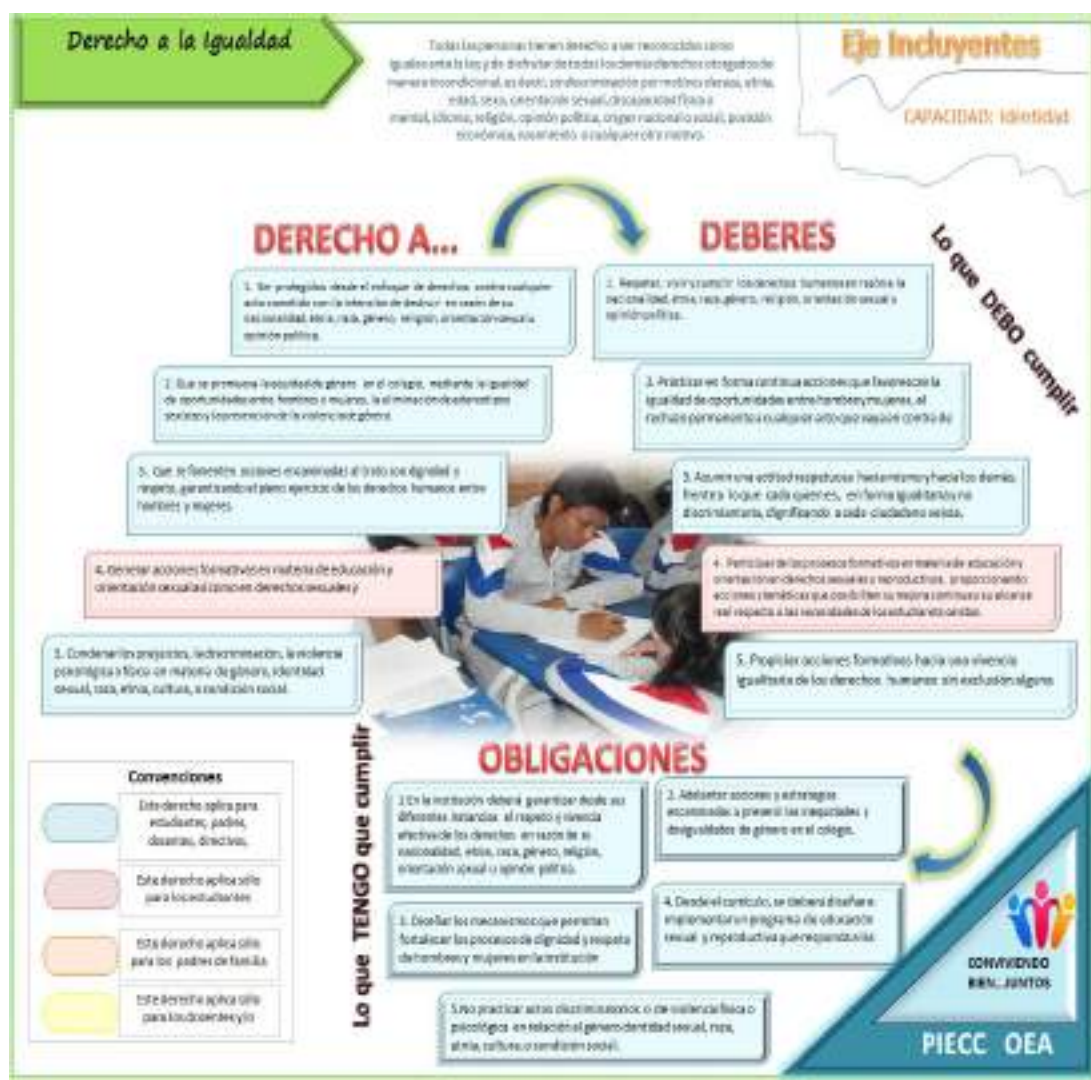


Figura 6. Carta de navegación del manual de convivencia del colegio, en la que se evidencia el avance en relación a género e igualdad, en sus políticas institucionales. (Anexo 9)

6. METODOLOGÍA

Es preciso comprender el proceso que hizo posible definir la ruta metodológica que guía el descubrimiento de los imaginarios de género que transitan en la cultura escolar del Colegio OEA. Una labor que ha requerido conceptualizar el abordaje teórico que determina a los actores, instrumentos y procesos, que tuvieron lugar a partir de su implementación.

6.1. Conceptuando lo metodológico.

Ha surgido un especial interés en el proceso metodológico, al examinar los problemas que subyacen al objeto de estudio. En tal sentido, ha sido necesario aproximarse metodológicamente a la labor investigativa, desde el paradigma histórico hermenéutico, del que se desprenderá el diseño cualitativo, para llegar finalmente a la elaboración de elementos de orden fenomenológico, que constituirán una ruta sistémica que contribuirá a la materialización de los hallazgos que dan respuesta a las problemáticas planteadas:

6.1.1. Enfoque Histórico Hermenéutico

Metodológicamente se asumió como enfoque el paradigma histórico hermenéutico, en tanto explora a partir de la percepción, los hechos a los que circunda la fenomenología; por su carga sociológica, que se constituye en punta de lanza explorativa de los fenómenos sociales inmersos en la cultura, epicentro de este estudio. Concibe lo histórico desde las acciones y las relaciones

de una población, agentes hacedores de la historia que se está haciendo, o empezando a hacer, y de la que son parte los actores de la comunidad educativa del Colegio OEA. Desde aquí, se interpretarán los intercambios simbólicos que emergen de la cultura escolar, un ejercicio que implicará la discursiva labor de rastrear a través del lenguaje los significados que de allí surgen; la hermenéutica también nos sugiere un posicionamiento distinto respecto a la realidad: el de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. (Baeza, 2002).

El objeto de estudio y de comprensión es en esencia el hombre visto como sujeto y los significados que encierra su subjetividad, en adición a los intercambios sociales a los que tenga lugar como sujeto ubicado en el mundo. En tal sentido, fundamenta desde el método, los procesos realizados en pro de la obtención de información requerida para el desarrollo de esta propuesta, porque acoge a lo cultural simbólico, y en adición, a la experiencia centrada en lo comunicativo, que se validará desde la hermenéutica histórica, orientada a la comprensión de los textos, las relaciones intersubjetivas, las tradiciones, las expectativas de organización y comportamiento político; elementos que se constituyen todos en pilares de reflexión alrededor de lo cultural.

La interpretación, eje de análisis de este proceso investigativo, permitirá asumir los procesos de gestación, consolidación y desarrollo de identidades personales, colectivas, la tradición, la cultura, la historia, que forjan la identidad de personas y pueblos. De manera que el enfoque histórico hermenéutico, cuyo objeto surge acorde a Habermas (1968^a) desde una comprensión interpretativa de las configuraciones simbólicas en las que interviene un interés cognoscitivo

práctico; sustenta en pleno las potencialidades metodológicas del trabajo investigativo alrededor de los imaginarios de género en la cultura escolar.

6.1.2. Diseño Cualitativo

Desde Briones (2001), investigar implica construir saber alrededor de una realidad social determinada, de tal suerte que más allá del acervo teórico que fundamenta el proceso investigativo, serán los métodos, las técnicas y las prácticas, los que posibiliten materializar la interpretación de dicha realidad. Es por ello, que el diseño de investigación por el que se optó fue el cualitativo, en tanto asume una serie de condiciones que resultan pertinentes a los propósitos de este estudio:

- El principal instrumento del diseño cualitativo es el propio investigador, porque integra lo que dice y quién lo dice; él es el lugar donde la información se convierte en significación (y en sentido), dado que la unidad del proceso de investigación no está en la teoría sino en el propio investigador.
- Elliot Eisner (citado por Jiménez Absalón, 2007), señala que desde lo cualitativo se abordan con profundidad experiencias, interacciones, creencias y pensamientos presentes en una situación específica y la manera como son expresadas por los actores involucrados. Nuevamente aquí se contempla, la pertinencia de este tipo de diseño a los intereses de esta propuesta orientados al análisis de los intercambios simbólicos inmersos en la cultura y sus diversas manifestaciones.

- El diseño cualitativo demanda un ejercicio de continua focalización, localización y delimitación en cuanto al escenario, actores y situaciones que nos interesa describir, interpretar y valorar, asume el yo como instrumento, que narra la experiencia investigativa cargado de un alto grado de sensibilidad y percepción en el contexto mismo de la investigación; no busca establecer leyes o teorías, reivindica al sujeto, el escenario de la experiencia y los grados de conciencia que éste conquista en el plano de la vida cotidiana.

Resulta fundamental establecer, que la investigación se acoge al diseño cualitativo pero incluye en algunos momentos el uso de encuestas con algunos resultados cuantitativos, incluidas con la intención de contar con algunos elementos de base que permitieran confrontar cierto tipo de información en la interpretación; por otro lado, por qué en razón a las posibilidades que ofrecen en la actualidad los formularios en línea, al tabular los resultados una vez se van diligenciando, se acudió a ellas buscando recopilar algunos datos concretos aunque finalmente asumieron también un carácter cualitativo.

6.1.3. Método fenomenológico

Los métodos que corresponden al diseño cualitativo de la investigación son diversos. Rodríguez, Gil y García (1999) señalan la fenomenología, la etnografía, la teoría fundamentada, la etnometodología, la investigación-acción y la biografía, como los principales. Al plantearse la dinámica de esta investigación, se quiso establecer un diálogo cuyos espacios permitieran dar

razón mínima de los imaginarios asociados a género en la cultura escolar del Colegio OEA. De esta manera, nos servimos de la posibilidad de explorar construcciones de sentido a partir de narrativas realizadas por los jóvenes.

Se exploró la dimensión fenomenológica del diseño cualitativo dado que, además de fundarse en “el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad” (Van Manen, 1990 citado por Rodríguez, et al. 1999, p. 40), la fenomenología aspira a alcanzar los planos de generalidad que nos permiten acercarnos a los estudiosos de los imaginarios y el género, cuyos textos son producto de numerosas investigaciones, con la indagación sencilla, natural y cotidiana de los estudiantes del colegio. De tal conexión da cuenta la fenomenología cuando se define que “es el estudio de las esencias (...), la esencia de un fenómeno es un universal, es un intento sistemático de desvelar las estructuras significativas internas en el mundo de la vida”. (Rodríguez, et al. 1999, p. 40).

Al acercarse a las fuentes originales, recordamos que todos los fenómenos son tales por el contacto humano de carácter intencional, (Herrera, 1986, pp. 63-76), que las relaciones cotidianas se cargan de una orientación cuya regularidad va afirmando en la reflexión que quiere trascender la actitud natural, un panorama de significación fundamental; por tal razón la vinculación entre los fenómenos de esa conciencia intencional revela que “al sentido de todo lo contingente es inherente tener precisamente una esencia (...) que se halla sujeta a verdades esenciales de diverso grado de universalidad”. (Husserl, 1950 citado por García-Baró, 1997, p. 53)

La búsqueda comprensiva sugiere procurar unos nexos de coincidencia que permitan el ejercicio del diálogo, y con él, el develamiento de los imaginarios asociados al género que

circundan en la cultura escolar del Colegio OEA. Resulta clara la distancia que surge entre los marcos de universalización de los imaginarios asociados al género y el grado de generalización. Pero tal distancia no impide que se configure una relación dialógica (Gadamer, 1977). Con ello se enuncia también que es posible acordar unas líneas de comprensión de los imaginarios asociados al género, más allá de las distancias epocales y espaciales, lo que constituye una sana afirmación del interés hermenéutico declarado en el anterior acápite.

Un momento especial en el desarrollo del método fenomenológico lo constituye la suspensión del juicio, “el distanciarse de la actividad para poder contemplarla con libertad, sin las constricciones teóricas o las creencias que determinen una manera u otra de percibir”, (Rodríguez et al., 1999, p. 43).

6.2. Participantes

Los actores involucrados en el proceso investigativo se estructuraron así: de un lado el equipo investigador, docentes de diversas áreas de la institución; del otro, estudiantes de grado 3° a 11° de las jornadas mañana y tarde de la institución, una muestra de padres de familia, y directivos, que participaron de manera diversa en las diversas fases de aplicación de los instrumentos acorde a la información establecida en el cuadro 1:

Tabla 2. Participantes en los instrumentos aplicados

| Meta | Actividad | Actor | Número de participantes |
|---|---|-------------|--|
| 1.Indagación acerca de cultura escolar y sus subculturas, imaginarios de | Laboratorio de Cuerpo 1: de los relatos de vida al mapa corporal. | Estudiantes | 7 grupos de 35 estudiantes, al final, se tomó una muestra de los 60 procesos más dicentes respecto a la información que se pretendía |

| | | | |
|---|---|---|--|
| género, igualdad, estereotipos, roles configurados a partir de las subculturas | Línea de vida | | 200, se seleccionaron 60 |
| | Relatos de vida | | 150, se seleccionaron 60 |
| | Mapa Corporal | | 60 |
| 2. Análisis de la cultura escolar desde la perspectiva docente | Ejercicio de análisis de la cultura escolar a partir de la evaluación institucional | Docentes jornada tarde | 35 docentes |
| 3. Imaginarios de género y sus variantes en la escuela configurados desde subjetividad y poder | Encuesta virtual | Estudiantes de 4° a 11° jornadas mañana y tarde | 101 estudiantes |
| | | Docentes jornada tarde y articulación de las dos jornadas, rectora y coordinadores | Muestra de 22 docentes |
| | Encuesta física | Padres de familia, se trabajó con el representante al consejo de padres y su suplente en cada curso | Muestra de 19 padres abarcando todos los cursos. |
| 4. Percepción de imaginarios de género, igualdad y violencia desde el cuerpo y la subjetividad | Laboratorio de cuerpo 2: laberinto del minotauro a través de los sentidos | Estudiantes de 4° y 5° de primaria y grado 11° de las jornadas tarde y mañana respectivamente | Se aplicó a 100 estudiantes |
| 5. Configuración de elementos de género que aún no estaban lo suficientemente claros en la información recogida, perspectiva población LGBTI, etc. | Entrevista | Estudiantes de diversos grados de las dos jornadas y padres | 20 estudiantes y 2 padres |

Las razones de la elección de los actores, son diversas: En el caso de los estudiantes alude en algunos casos, a la posibilidad de trabajo con ciertos grupos de estudiantes, avalados desde las coordinaciones; el tiempo; la cercanía a los docentes investigadores; la necesidad de contrastar las posiciones de los más pequeños frente a los mayores; el lograr tomar una muestra de los estudiantes pertenecientes a los diversos grupos de edad. En el caso de las entrevistas, aunque se aplicaron a estudiantes de diversos grados en forma aleatoria, surgió la necesidad y la

oportunidad de entrevistar a algunos estudiantes de la población LGBTI de la institución, cuyos testimonios y reflexiones, aportaron información valiosa para el desarrollo del estudio.

En el caso de los docentes, se procuró tomar una muestra considerando acoger diversos tipos de pensamientos, sin embargo debido a las tensiones que la temática ocasiona en el docente, se logró convocar a 25 docentes en el caso de la encuesta virtual y a 35 en el ejercicio de análisis institucional que buscaba analizar la cultura escolar. De los cinco directivos, tres participaron de los ejercicios propuestos en la encuesta virtual y en el análisis de cultura escolar.

En cuanto a los padres, debido a la imposibilidad de reunirlos, se contempló como estrategia, la aplicación de una encuesta física que brindara la oportunidad de retornarnos en forma efectiva, la información; de allí que se decidiera su aplicación sólo en relación a los representantes y suplentes al consejo de padres de la institución. En tal sentido, se envió la encuesta a 65 padres, de los que sólo 27 devolvieron la encuesta

6.3. Instrumentos

El estudio llevado a cabo con la comunidad educativa, implicó la aplicación de una serie de instrumentos y técnicas, cuyo sentido y condiciones se reflejan en lo que sigue; empleados bajo el firme propósito de transparentar los imaginarios sociales que transitan en la cultura escolar. Con su realización, se espera más allá de la obtención de los resultados mismos del estudio, que estos espacios de reflexión y participación de la comunidad académica en las diferentes temáticas que conciernen a la cultura escolar desde una perspectiva de género, apunten a la transformación de políticas institucionales con un enfoque de género.

6.3.1. Primer Instrumento Laboratorio 1. La escuela dibujada a través del cuerpo

Este laboratorio de cuerpo, realizado en tres etapas, implicó la indagación acerca de la caracterización de los elementos que contribuyen a la configuración de la cultura escolar en el colegio OEA y sus subculturas, desde cada una de las categorías de análisis, así como los imaginarios de género, la igualdad, los estereotipos y los roles configurados a partir de dichas subculturas.

El laboratorio, aplicado a 7 grupos de 35 estudiantes, que al final, permitió tomar una muestra de los 70 ejercicios más dicientes respecto a la información que se pretendía; se constituyó en un taller, que tras una fase de sensibilización, permitió orientar a los participantes hacia el desarrollo de tres instrumentos que pretendían recoger la información objeto de estudio: línea de vida, relatos de vida, mapa corporal; surgiendo la posibilidad al final realizar la socialización grupal, y entrevistas puntuales a algunos actores que buscaban indagar acerca de las percepciones globales del proceso realizado y puntualizar sentires, opiniones e impresiones de los sujetos educativos.

En este laboratorio se emplearon para la fase de sensibilización, tapajos, música, luces, sonidos naturaleza, velas, espacio oscuro y grande; hojas de papel para la línea e relatos de vida y papel periódico y temperas para el mapa corporal.

Realización

1. **Sensibilización.** La introducción al laboratorio, se produjo a través de la fase de sensibilización, en la que se realizó un ejercicio de biodanza y nuevas pedagogías del cuerpo, denominado El viaje; sus indicaciones, expuestas en el anexo 2, buscaban generar las

condiciones ambientales y corporales, dando lugar a la apertura de sentidos necesaria para disponerse a participar.

2. **Línea de vida.** Una vez concluida la fase de sensibilización, se orientó el trabajo, y se hizo entrega del material necesario, para construir la línea de vida; una técnica narrativa de orden cualitativo adaptada para organizar desde la memoria acontecimientos trascendentales de la vida

del sujeto, permitiendo

identificar “las huellas de eventos biográficos en contextos” (Silva J., Barriento,

J., & Espinoza, R., 2000). La intención aquí era ambientar el

ejercicio de reconstrucción y

memoria, para llevarlo a cabo se

hizo uso de una serie de preguntas

que orientaban el proceso de recordar.

3. De allí, se dio paso a los **relatos de vida**, un ejercicio que pretendía ampliar las posibilidades narrativas y autobiográficas, iniciadas

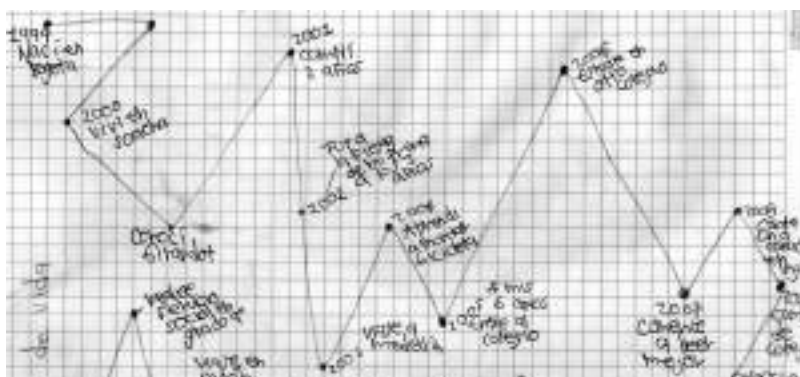


Imagen 1. Línea de vida trabajada en primer laboratorio de cuerpo

mi mamá es guionera... nació el 23 de enero en Bogotá, cuando yo...
 Al momento se quedaba mucho tiempo con mi mamá...
 me quería que era un niño muy tranquilo...
 y muy juguetón, que me gustaba jugar con todos...
 Me gustaba jugar mucho con los carros y yo me...
 papá tenía un taller de mecánica y yo me le...
 pasaba horas, me gustaba mucho montar en bicicleta...
 que yo era en la que más disfrutaba tiempo, me...
 gustaba jugar mucho con los amigos y jugar con todos...
 los amigos que habían de otros países, o de largo de la...
 vida es verdad que me han tratado muy bien, mi...
 familia y de más personas me han tratado bien...
 cuando estoy con mi papá me va relacionado bien y yo...
 con el trabajo en una escuela y con el paso mucho tiempo...
 con mi mamá me relaciono muy bien y yo con ella es la...
 que más y con la que paso más tiempo, con mi papá le...
 voy con él a pasear con el completo mejor carro, con mi mamá...
 es verdad me va a recibir los mejores momentos de mi vida...
 al lado de mi mamá, una de las personas más importantes para mí...
 me sabe más sobre, que por lo que me voy a vivir y a...
 trabajar a ella en mi casa todo esto bien, de las personas que me...

Imagen 2. Relato de vida realizada en el marco de la segunda fase del primer laboratorio

con la línea de vida. Los relatos de vida como técnica de investigación cualitativa, acorde a Herrera & Garzón (2014), cobran sentido y significado en tanto más que centrarse en las relaciones causales que fundamentan un fenómeno, buscan reconstruir su realidad histórica, indagando por la relación entre sujeto y colectivo, así como la forma en que su relato de vida se circunscribe y permite comprender determinados procesos sociales, culturales y económicos.

Los relatos de vida serán fundamentales en la investigación del mundo social, en tanto se asumen como un conjunto de experiencias, que al ser conectadas permiten al investigador entenderlas, analizarlas y verificarlas Gutiérrez (1998). En la voz de Herrera & Garzón (2014), permiten un acercamiento de la investigación a los sujetos tradicionalmente excluidos, surgen como resultado de la desconfianza frente a visiones homogéneas de lo histórico, buscan visibilizar las diferencias y reconocer: identidades, lo local, lo micro, el contexto. Las historias de vida como herramienta metodológica, poseen además una dimensión política que se evidencia al rescatar historias del olvido: “creo que las historias de vida o las historias locales son un espejo donde las comunidades se miran...y toman conciencia... por eso a mí se me hace importante esta metodología como un instrumento de organización social” (Molano, 1990:114)

Este momento del laboratorio, habría de producir abundante material narrativo y simbólico, susceptible de ser interpretado y decodificado a la hora de develar los imaginarios de la cultura escolar. Sin embargo, en algunos casos en los que se observó información relevante, fue preciso acompañar su interpretación de entrevistas con sus autores.

4. La última fase, de este proceso fue la creación del **mapa corporal**, un método narrativo, que permite ver al cuerpo como escenario en el que se simbolizan emociones asociadas a experiencias de vida (Galuska, 2007) así como los espacios corporales considerados vehículos y

contrastes y diferencias en la manera como se representa el tipo de huellas que han quedado en los cuerpos individuales. (Rico Bovio, 2005).

Al finalizar, se abre la posibilidad de exponer físicamente los mapas construidos así como que aquellos interesados en hacerlo, relaten su experiencia. En términos generales este es un proceso que tiene una alta carga emocional, de manera que se hizo mayor énfasis en la posibilidad de compartir percepciones respecto al ejercicio que en la necesidad de socializar los mapas. Sin embargo, como parte de la narrativa oral, se abrió la posibilidad de compartir los mapas corporales con otros integrantes del grupo. También aquí, se presentó la ocasión de realizar algunas entrevistas puntuales a sujetos cuyos mapas corporales, permitían esbozar imaginiería de género.



Imagen 4. Estudiante elaborando su mapa corporal

6.3.2. Segundo instrumento. Ejercicio de análisis de la cultura escolar, a partir de la evaluación institucional.

Considerando las resistencias frente a la aplicación de instrumentos, se buscó la posibilidad desde el equipo investigador, de orientar la construcción de la evaluación institucional 2014, con miras a obtener información específica acerca de cultura escolar y sus subculturas, uno de los objetivos del estudio. Como resultado de esta labor, surgió un instrumento que aunque se incluye

en un formato de registro con algunas variables numéricas pero cuyos resultados son netamente cualitativos.


| COLEGIO OEA IED | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|---|--|--|--|---|---|---|---|--|
| INSTRUMENTO EVALUACION INSTITUCIONAL 2014 | | | | | | | | | | | | | | |
| La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y Mejora | | | | | | | | | | | | | | |
| GESTION ACADEMICA | | | | | | | | | | | | | | |
| AREA O ESTAMENTO | CIENCIAS NATURALES | JORNADA | TARDE | INTEGRANTES | | | | | | | | | | |
| <p>LA EVALUACION INSTITUCIONAL: UN PROCESO DE DIÁLOGO, COMPRENSION Y MEJORA (Santos Guerra,1993). La evaluación institucional que hoy se propone en la OEA IED, será Diálogo en tanto busca que se realice, se base y se nutra de la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados en ella; será Comprensión (Stenhouse, 1994), en tanto se plantea como finalidad entender por qué las cosas han llegado a ser cómo son (Kemmis, 1996), cuál es el funcionamiento de la institución en su contexto, su racionalidad y su sentido educativo, las intenciones educativas que la sustentan y los efectos que estas, están generando; y será Mejora, en tanto la esencia no son los resultados en sí, sino el fortalecer la racionalidad y la justicia de las prácticas educativas. SE EVALUA PARA MEJORAR, NO PARA MEDIR. Esta será entonces, una evaluación institucional con un componente cuantitativo, pero eminentemente CUALITATIVA, democrática, participativa, consensuada y colegiada. Una evaluación que tiene por finalidad la MEJORA INSTITUCIONAL a través de su comprensión, a través del conocimiento de su naturaleza, funcionamiento y resultados" Santos Guerra (1994).</p> <p>Indicaciones: Reunidos por áreas, <u>se sugiere</u> distribuirse por equipos. Cada equipo realizará el análisis de uno de los cuatro tipos de gestión, evaluando: Aciertos, problemáticas, causas y acciones de mejoramiento de cada. <i>Nota: Se sugiere diligenciar este formato en computador</i></p> | | | | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <tr> <td>Evaluar aquí el desarrollo de cada componente de 1 a 5 (Marcar con una X)</td> <td>Determinar aquí, aciertos o fortalezas de la ejecución real de cada componente.</td> <td>Señalar aquí, debilidades o problemáticas que se presentan frente a la ejecución real de cada componente.</td> <td>Establecer la causa o causas del problema que se presenta frente a la ejecución de cada componente.</td> <td>mejoramiento, que podrán permitir transformar la debilidad de cada componente, en oportunidad de mejoramiento.</td> </tr> </table> | | | | | | | | | | Evaluar aquí el desarrollo de cada componente de 1 a 5 (Marcar con una X) | Determinar aquí, aciertos o fortalezas de la ejecución real de cada componente. | Señalar aquí, debilidades o problemáticas que se presentan frente a la ejecución real de cada componente. | Establecer la causa o causas del problema que se presenta frente a la ejecución de cada componente. | mejoramiento, que podrán permitir transformar la debilidad de cada componente, en oportunidad de mejoramiento. |
| Evaluar aquí el desarrollo de cada componente de 1 a 5 (Marcar con una X) | Determinar aquí, aciertos o fortalezas de la ejecución real de cada componente. | Señalar aquí, debilidades o problemáticas que se presentan frente a la ejecución real de cada componente. | Establecer la causa o causas del problema que se presenta frente a la ejecución de cada componente. | mejoramiento, que podrán permitir transformar la debilidad de cada componente, en oportunidad de mejoramiento. | | | | | | | | | | |
| GESTIÓN | PROCESO | COMPONENTE | VALORACIÓN | | | | | ACIERTOS | PROBLEMAS | CAUSAS | Acciones de Mejoramiento | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | |
| Diseño pedagógico (curricular) | | Plan de estudios | | | | X | Desde nuestra área hemos hecho actualización anual del plan de estudios. | Es difícil profundizar en lo que realmente necesitamos desarrollar en nuestros estudiantes. | El plan de estudios es muy denso por la cantidad de temas que hay incluidos en él. | Revisar los temáticas fundamentales acorde a los estándares y a las competencias. | | | | |
| | | Enfoque metodológico | | X | | | El ABP es una opción metodológica. | No se han interiorizado en su totalidad los alcances que tiene el trabajo desde el constructivismo. | Por la estructuración del plan de estudios y por los tiempos reducidos en la instrucción es difícil atender en diferentes actividades. | Realizar un proceso de planeación conjunta frente a las necesidades. | | | | |
| | | Recursos para el aprendizaje | | | | X | Se brindan los espacios y recursos. | Falta más apoyo para ampliar otros escenarios de aprendizaje. | Directrices en el manejo de recursos desde lo administrativo. | Planeación de Salidas Pedagógicas de áreas que apoyen nuestros procesos pedagógicos y que no interfieran en el desarrollo de los procesos de otras áreas. | | | | |
| | | Jornada escolar | | | | X | En general, se maneja una buena intensidad horaria semanal. | La reducción de una hora en la asignatura de física impidió el cumplimiento del programa. Y la distribución horaria para física y química de sexto a noveno al no manejarse en bloques no. | Faltó organización en algunos horarios planteados desde coordinación. | Dejar las asignaturas de física y química en un bloque y aumentar la intensidad horaria de 10 y 11 para física. | | | | |
| | | Proyectos pedagógicos | | | | X | Establecimiento del proyecto Conviviendo Bien juntos. | Falta aplicar realmente las ideas que allí se plasman. | No establecer las rutas adecuadas. | Elaborar un cronograma que sea viable para la ejecución de actividades. | | | | |

Imagen 5. Evaluación institucional 2014

Este ejercicio proporcionó información puntual sobre la cultura escolar y sus características, que no había sido cubierta por el primer laboratorio. De otro lado, nos aportó la mirada crítica de docentes y directivos frente a las diversas subculturas de la cultura escolar. Desafortunadamente el resultado de este trabajo fue desaprovechado por la institución y al final no se generaron medidas de mejoramiento a partir de sus resultados.

6.3.3. Tercer Instrumento. Encuestas

En el proceso de recolección de los datos se buscó una estrategia que permitiera llegar a los docentes (Anexo 13) y padres de familia (Anexo 20) del colegio, dadas las dificultades encontradas en términos de tiempos, considerando que la intención inicial era realizar un taller de cuerpo con este sector institucional. De tal suerte, que ante la imposibilidad se acordó realizar una encuesta virtual para los docentes a través de google formularios, y una encuesta física para los padres. Este instrumento se diseñó y aplicó con el propósito de caracterizar las perspectivas de padres y docentes respecto las categorías problemáticas,

Género y Cultura Escolar - Encuesta Docentes

Responda las siguientes preguntas. No debe escribir su nombre, sólo disponerse a analizar y señalar lo que piensa frente a cada pregunta. La información aquí solicitada será solo de uso académico.

*Obligatorio

Su edad esta entre... *

▼

1. Área a la que pertenece *

- Ciencias
- Integrada
- Ciencias Sociales
- Matemáticas
- Humanidades
- Primaria
- Otro:

2. Las personas que mejor podrían desempeñar cargos directivos en el colegio serían... *

- Mujeres
- Hombres
- Cualquier género

2.1. ¿Por qué? *

3. ¿Considera más una estudiante embarazada debe ser desescolarizada? *

Imagen 6. Formato encuesta virtual docentes

permitiendo develar los imaginarios que circundan desde el género y la cultura escolar.

6.3.4. Cuarto Instrumento. Laboratorio 2 El laberinto del minotauro

Este laboratorio, buscó identificar la percepción de los imaginarios de género, igualdad y violencia desde el cuerpo y la subjetividad, in situ. La intención era buscar que los sujetos

participantes experimentaran situaciones desde los sentidos que posibilitan observar la configuración del género, los roles, situaciones de igualdad, etc.



Los actores implicados fueron estudiantes de primaria y secundaria de las dos jornadas. En este laboratorio corporal, se establecieron cuatro escenarios: sensibilización desde pedagogía del cuerpo explorando con los sentidos; curioseando el sonoviso; museo de los juguetes; socialización y

entrevistas con preguntas alrededor de las categorías problémicas.

En el primer momento, explorando con los sentidos, se dispusieron en el aula múltiple institucional totalmente oscurecida, con luces de diferente tono, sonidos cotidianos de fondo que evocaban las diferencias de género. Muy cerca a los participantes, quienes tenían además, los ojos vendados, diversas sustancias y objetos para oler, tocar, comer, sentir: Los olores se dispusieron de tal manera que evocaran la diferencia entre hombre y mujer, el adulto y el niño; luego se ejercitó el gusto en relación al dulce, la sal, lo picante, frutas, maíz pira de queso, caramelo, mantequilla; el tacto, a través de diferentes superficies y elementos tanto muy suaves como muy ásperos entre ellos plumas, talcos, arena; instrumentos musicales tales como pandereta y palo de agua, tambora, sonidos de la naturaleza y melodías de relajación y yoga, sonidos de móviles, luces, sonidos naturaleza, espacio oscuro y grande. (Ver anexo 15)

En el segundo espacio, se presentaron tres sonovisos, en un sentido tridimensional que presentaban imágenes rotativas relacionadas con la igualdad de género, los estereotipos, la violencia de género.

En el tercer momento, Se facilitaran juguetes diversos buscando que los sujetos participantes, identificaran imaginarios de su niñez, configuraciones y roles de género, patrones de igualdad.

Al finalizar, se dio espacio al ejercicio narrativo en el que se produjo la socialización de impresiones mediante análisis grupal y entrevistas puntuales a todos los sujetos participantes.

6.3.5. Quinto Instrumento. Entrevista semiestructurada

Este último instrumento, se aplicó en dos vías: por un lado, abrió la posibilidad de indagar por aquellos aspectos que el equipo investigador consideró era necesario profundizar; y por el otro, permitió trabajar con un sector de los estudiantes pertenecientes a la población LGBTI, cuyas impresiones fueron en alto grado, valiosas para los propósitos de la investigación. Las entrevistas se aplicaron a veinte estudiantes y dos padres de familia. Acorde al tipo de entrevista postulado, algunas de las preguntas se direccionaron de un listado previamente establecido y otras fueron de carácter espontáneo.

6.4. Procedimientos de tratamiento de la información

El ejercicio de interpretación de la información, se llevó a cabo a través de la organización de la información mediante Atlas.ti, buscando comprender el fenómeno estudiado. En tal sentido, tras la subida de la información cualitativa, se procedió a realizar la codificación de primer orden, en

desde las categorías de análisis. Previo a su subida a atlas.ti, los mapas corporales fueron materia de interpretación desde la perspectiva psicosocial.

En relación a las encuestas de estudiantes (Anexo 12), docentes (Anexo 14) y sus componentes cuantitativos cuyos gráficos y resultados abrieron la posibilidad de confirmar cierta información de carácter puntual, que los restantes instrumentos no aportaban; se interpretaron finalmente en un sentido cualitativo.

6.5. Obtención de resultados

La obtención de resultados cobijo por supuesto, la aplicación de los instrumentos arriba expuestos, sin embargo, su uso a juicio del equipo investigador no se considera desmedido o arbitrario, cada uno de ellos obedeció a un propósito trazado o bien por los objetivos o por situaciones específicas de contexto o por particularidades de los sujetos.

Los resultados arrojados, fusionados y categorizados mediante el uso del atlas.ti, -que además permitió la triangulación de la información a la hora de determinar los resultados- permitieron finalmente dar cuenta de las respuestas a los interrogantes que encierra la problemática. Al final se emplearon cinco grandes instrumentos, si se considera que el primer laboratorio era un solo ejercicio con tres tipos de actividades secuenciales y que la encuesta fue una misma de carácter virtual y/o físico. En tal sentido, los instrumentos y sus razones de ser, se configuraron así:

Tabla 2. Obtención y uso de resultados

| Objeto | Instrumento | ¿Por qué razón se aplicó? | Tipo de resultado que aportó |
|---|---|---|--|
| 1. Indagar acerca de la percepción frente a la cultura escolar y sus subculturas; los imaginarios de género y en especial, de cuerpo. | Este fue en últimas un solo instrumento, en el que mediante un laboratorio de cuerpo con estudiantes, se combinó en forma secuencial línea de vida, relatos de vida y mapa corporal, en muchos casos dio lugar a una entrevista personal que clarificó situaciones expuestas a los investigadores | Este método expuesto en trabajos de Silva J., et al. (2000), explora la memoria en su inscripción corporal, de manera que la línea de vida ubica cronológicamente al sujeto y trae a colación episodios neurálgicos de su vida de manera puntual; le sigue el relato de vida en el que el individuo expone de manera más amplia y detallada las situaciones expuestas en la línea de vida, permite evidenciar desarrollos de la personalidad, eventos significativos e incluso traumáticos, identidades; y finalmente se llega al mapa corporal en el que de forma simbólica se exponen y amplían hechos narrados en los dos ejercicios anteriores, con la intención de denotar emociones, vivencias, experiencias, que intencionalmente no se han querido reflejar en los ejercicios anteriores. | *En primer lugar permitió observar la incidencia de la escuela, sus actores y subculturas en la vida del sujeto más no caracterizarla en su totalidad, pues sólo buscaba explorar emociones y percepciones. *En segundo lugar, dio cuenta de la configuración de imaginarios de género y cuerpo, de la forma en la que a través de sus vidas se han ido formando, permitiendo adentrarse en la construcción de la identidad del sujeto. Este trabajo se hizo con estudiantes de secundaria. |
| 2. Caracterizar la cultura escolar y sus subculturas desde la perspectiva docente | Se aplicó un instrumento de diseño propio del equipo de investigador que combinó variables de tipo cualitativo con algunas de corte numérico, para detectar a través de una evaluación institucional su | <ul style="list-style-type: none"> • Se aplicó a docentes pues el instrumento anterior fue exclusivo de estudiantes • Caracterizar la cultura escolar y sus subculturas, resultaba clave para la investigación y se requería de manera puntual observar las apreciaciones que en tal sentido tenían docentes y directivos. | *Los resultados de su implementación fueron usados en los aspectos expuestos en los resultados descriptivos en relación a la caracterización de la cultura escolar que luego fueron fusionados con los imaginarios detectados y presentados en los resultados comprensivos y en los descriptivos en el apartado correspondiente a cultura escolar. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | percepción de la cultura escolar. | | |
| 3. Detectar imaginarios de género en relación a subjetividad y poder en docentes, estudiantes de primaria jornada mañana y padre de familia. | Se aplicó una encuesta que en unos casos fue de tipo virtual y en otros de carácter físico (padres) | *Ya se habían explorado imaginarios de género en estudiantes de secundaria, pero el laboratorio obligaba a tiempos largos, de manera que se pensó en un instrumento más inmediato que se pudiera trabajar con un amplio grupo de padres – quienes poseían poca disponibilidad de tiempo para el laboratorio-, con estudiantes de primaria; y con los docentes, con quienes se había trabajado respecto a a la cultura escolar pero faltaba cubrir lo relativo a imaginarios y aunque se planeó que participaran del primer laboratorio, fue imposible aplicarlo debido a sus tiempos y responsabilidades. De manera que fue la encuesta virtual el mejor mecanismo para permitir la participación de estos actores en estos campos específicos. | *Con este instrumento básicamente se logró identificar los imaginarios de género, igualdad, roles, violencia de género, subjetividad y poder en aquellos actores que no lograron ser cobijados con el primer laboratorio de cuerpo. *Los resultados detectados como resultado de su implementación, tratados a través de atlas.ti, fueron incluidos principalmente en los resultados comprensivos incluidos en las categorías cuerpo, género, subjetividad y poder, que aparecen en la segunda sección de los resultados. |
| 4. Confirmación en vivo de la percepción de imaginarios de género, igualdad y violencia de género en estudiantes de primaria de la jornada tarde | Laboratorio del cuerpo: laberinto del minotauro: exploración de percepciones a través de los sentidos | Una vez obtenidos los resultados de los tres instrumentos anteriores, se observó que en muchos casos, los estudiantes particularmente, se mostraban temerosos de exponer ciertas situaciones propias de los imaginarios que los dejaban al descubierto; de manera, que se decidió desarrollar este ejercicio in situ, de modo que permitiera dar cuenta en vivo de lo que realmente sentían y evidenciaban frente a algunos eventos. El ejercicio fue grabado en video y en él se hizo uso de observaciones que luego fueron contrastadas y discutidas en el equipo investigador | *Los hallazgos detectados mediante el uso de este instrumento, fueron empleados en la validación o resignificación de los imaginarios detectados en el primer laboratorio en la encuesta; Se trabajó especialmente en relación al manejo de emociones y sensaciones que posibilitaban observar imaginarios relativos a todas las categorías analizadas en el estudio. *Su uso lejos de ser redundante, contribuyó a clarificar nociones. |

| | | | |
|--|------------|---|--|
| 5. Configuración de elementos de género desde la perspectiva de la población lgbti del colegio | Entrevista | *Este instrumento se aplicó pues se consideró imprescindible contar con la percepción de la población lgbti del colegio en relación a la información requerida para todas las categorías. *Muchos de los temas analizados, requerían ser tratados en forma personal, carácter que sólo podía darse bajo la figura de la entrevista | Los resultados aquí arrojados, fueron incluidos en la categoría género en su gran mayoría. |
|--|------------|---|--|

6.6. Rastreo documental

En el proceso de recolección de la información se hizo uso de documentos que facilitaran datos relevantes en cuanto a las categorías problemáticas del estudio, para el uso de análisis sistemático desde las categorías de análisis del estudio. Entre los documentos institucionales se analizó el manual de convivencia del colegio OEA, los resultados del estudio de clima escolar 2013 – 2014 Secretaría de Educación Distrital y el proyecto educativo institucional – PEI.

Entre los documentos de carácter regulador, se trabajó la normatividad legal del factor igualdad, género e identidades a nivel del distrito, nacional e internacional. “Declaración Universal de los Derechos Humanos, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, Convención Americana Sobre Derechos Humanos Suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana Sobre Derechos Humanos (B-32), Protocolo Adicional a la Convención Americana Sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, "Protocolo de San Salvador".

7. RESULTADOS

El género: un lente que permite interpretar la cultura escolar. A continuación se presentan los resultados comprensivos y descriptivos, acordes a cada objetivo tanto general como específico propuestos en el estudio; en ellos se narran los hallazgos que surgen a partir de los instrumentos implementados. Cabe recordar, que la labor organizativa y de triangulación del atlas.ti, facilitó en amplio sentido en este proceso. Para este ejercicio, se hará uso de las categorías problémicas y de análisis ya presentadas en la sección inicial del documento. Llegar a este punto, permitió observar que la ruta inicial proyectada para la obtención de la información y la indagación de los postulados, se cumplió casi exacta.

Más allá de lo que los resultados enuncien, y de que todo ello implicará que no necesariamente se está “descubriendo” el mundo, los hallazgos aquí referenciados si permiten reflejar la realidad de esta institución pública en particular -Colegio OEA- y establecer un parangón en relación a las posibles transformaciones que deberán generarse alrededor de los imaginarios de género. Llegar a este punto posibilitó corroborar que en realidad el género es un lente que permite observar fenómenos propios del mundo social, para el caso, el género nos ha permitido leer la cultura escolar del Colegio OEA.

Los hallazgos obtenidos se observan como descubrimientos del mundo social, que permiten ver y leer esta escuela en particular, bajo un orden distinto; las otrora complejas manifestaciones de los diversos actores escolares, hoy cobran sentido, en el marco del mundo

simbólico que concierne a la cultura. El Colegio OEA y sus dinámicas, se tornan materia de comprensión que podría permitir a los sujetos que agencian el aprendizaje, configurar una escuela diversa, igualitaria, respetuosa de las libertades. Las apreciaciones aquí emanadas, de otro lado, pueden servir de referente a otros lectores del mundo social.

En relación específica a los resultados, la labor consistirá en responder a los cuestionamientos originales, dimensionando sus anclajes y sus razones de ser.

En lo que sigue, se esbozan los resultados propuestos para las categorías problemáticas entendidas como cultura escolar, género e imaginarios a través del encuadre de las categorías de análisis desde cuerpo, subjetividad y poder; dando respuesta a los objetivos trazados al principio del estudio:

7.1. Caracterizar los imaginarios sociales asociados a género, que existen en la cultura escolar del Colegio OEA, desde el cuerpo, la subjetividad y el poder.

Resolver este interrogante, implica observar como la cultura escolar del Colegio O.E.A, provee ahora una nueva perspectiva comprensiva de su entorno; los imaginarios permitieron develar su realidad, sus secretos y la red de significados que esconde. Lo descifrado desestabiliza el ideario sobre el colegio, sus sujetos, dinámicas y tensiones. Los imaginarios provistos desde el género, dan claridad a la forma en la que observamos esta institución. Descubrimientos que en algunos casos se pueden catapultar como eventos relevantes para el mundo social en general.

El sistema cultural de este colegio, nos anuncia fracturas frente a la forma en la que tradicionalmente se ha concebido a la escuela y sus alcances. Todo parece indicar que la escuela

ya no es la misma de antes, ha perdido rigor, entre otros, en su tributo a la configuración del sujeto y su subjetividad. Pero a la par, la escuela conserva intactas ciertas estructuras imagéticas que como construcciones sociales, han resultado resistentes al tiempo: vemos así como pese a la antigüedad del sistema hegemónico, aún persiste en esta institución.

Los imaginarios de género detectados en la cultura escolar del Colegio OEA IED, se organizan categorialmente alrededor del cuerpo, la subjetividad y el poder, así:

Imaginarios de cuerpo

1) **La no exteriorización de las emociones:** los imaginarios se institucionalizan en el cuerpo a través de las emociones, sin embargo, las corporalidades escolares develan una negación por expresar sus emociones, en especial los hombres; pareciera que si esto sucede pierde estatus su masculinidad. Desde aquí se reconoce, que las emociones de tristeza son más frecuentes que las de felicidad.

Se nota una cierta resistencia a auto expresarse, no se sabe si es incapacidad de definirse o que tenga algunos acondicionamientos para poder hablar de sus experiencias significativas. Por lo tanto en su poca información deja ver cierta sensibilidad por los colores que utiliza, las marcas de manos que están en todo el cuerpo, la postura de su cuerpo con una cadera inclinada también lo demuestra. (Interpretación mapa corporal estudiante secundaria. Anexo 7. Reporte 19 emociones)

2) El hallazgo del **dolor**, permite reconocer las situaciones que tributan su configuración en las corporalidades. El dolor se hace latente en el cuerpo. En la cultura escolar de este colegio, los sujetos aprendieron a ocultar su dolor, sus emociones; en tal sentido, el dolor se reprime y no

se manifiesta; esto lo configura como una construcción social. “El cuerpo así, se reconfigura desde la prohibición, no como sujeto de si, sino como objeto de manipulación política, docilizado, bajo el yugo de una mano autoritarista y discriminatoria que le obstaculiza el acceso a espacios de saber, tener, ser o poder” (Freire Araujo, 1994). Exhibir el dolor será señal de debilidad, pero también implicará exponer los secretos más íntimos:

“lo que causo que me fracturara el hombro y que todo el peso de mi cuerpo cayó sobre él y mi mama me llevo rápido al hospital, de esto mis papas me consentían” (Relatos de Vida. Estudiante grado décimo. Reporte Dolencias del Cuerpo. Anexo 7)

Quizás sea algo que ya se sabía, pero el avance aquí, surgirá al contemplar como para los individuos de esta escuela, la familia, el mundo social mismo, parecieran habernos enseñado desde niños a ocultar el dolor, algo grave para una sociedad, en tanto un individuo que no manifiesta lo que siente, que lo oculta, cubrirá su corporalidad de vetas emocionales que finalmente desencadenarán en las violencias del ser. “Para tener una mirada diferente sobre el cuerpo del otro, el individuo debe primero cambiar la mirada sobre su propio cuerpo, lo que significa aprender a escucharse, sentirse y mirarse. Ser consciente de lo que le afecta a uno mismo y encontrar una respuesta coherente entre su discurso verbal y el discurso corporal” (Conde & Ramos, 2008: 25).

3) **Los estereotipos.** Existe también un carácter estático en diversos imaginarios de género que la escuela reproduce, confirmando una de los rasgos de la cultura: el hereditario. Se observa así, la existencia de un sistema patriarcal, hegemónico, opresor, en el que se configuran fuertemente los estereotipos que propician la desigualdad y la discriminación (Antolinez, L., 2004); aquí se corrobora entonces, una diferenciación de roles sexistas, las mujeres señalan que

fueron educadas para ser serviles, recatadas, generadoras de afecto, sumisas, etc., y los hombres como generadores económicos, autoridad, control: “Por ser mujer, los hombres son más caballerosos, amables, delicados, respetuosos y eso me agrada” (Relatos de Vida. Estudiante Grado décimo. Reporte estereotipos. Anexo 7.)

Los hijos se crían en los valores, el respeto y la responsabilidad. Los hijos hombres acompañan y colaboran en las labores del padre; la mujer aprende de la madre quien le enseña cómo se hacen las labores domésticas y es la que se encarga a diario de estas. El ser mujer tiene privilegios frente al hombre; por ser mujer, los hombres son más caballerosos y amables: “ Hay mucha diferencia por los hombres fueron educados para trabajar y las mujeres para estar en la casa cuidando de los niños. El hombre era encargado de salir a trabajar en el campo La mujer se encargaba de los quehaceres del hogar y cuidar de los hijos” (Testimonio padre de familia. Reporte estereotipos. Encuesta padres. Pregunta 1. Anexo 7)

La forma de vestirse, el uso de los colores en la configuración de los estereotipos, en relación a lo que el hombre puede vestir: ya no es exclusivo del azul y el negro, ahora se incluyen colores como el rosa y el violeta; un asunto que para las mujeres no tiene condicionamientos. En casa, el ejemplo que tienen de los papas en cuanto a los oficios, aún es el hegemónico; aunque aparecen casos atomizados de roles de padres hombres en las labores del hogar, con frecuencia emerge el rol de la mujer mamá en el ámbito público. El maquillarse aún es una práctica exclusiva para las mujeres, ellas son las que deben mejorar su aspecto positivamente – para ser más bonitas. El jugar fútbol, legitima el imaginario de que es un deporte solo es para hombres, aunque en la práctica no se le ve problema a que las mujeres participen de él:

“La presentación personal El arreglo del cabello largo La etiqueta como se porta un niña - mujer en cualquier espacio pulcra, decente. Pues en la delicadeza y en las obligaciones de su casa en obedecer en ser rescatada. Nos enseñaron que no debíamos desnudarnos frente a las otras personas y cosas que tenían que ver por el estilo. Además la crianza con mis primos nos ayudo a identificarnos y aceptarnos” (Testimonio padre de familia. Reporte estereotipos. Encuesta padres. Pregunta 2. Anexo 7)

4) Otro de los imaginarios en relación al cuerpo es el asunto de **los juegos**, un espacio de constitución del sujeto implantado a través del género, que marca hoy un distanciamiento frente a la escuela; la vida social fuera de ella prevalece y la familia se enaltece. El juego hoy se manifiesta, se construye en familia y en su devenir se adhiere a la afectividad. La escuela permite vivir el juego, pero el lugar que se anuncia como su principal determinante, es la familia. De manera que en este primer llamado, la familia cobra vigencia en el juego; para los niños es allí donde tiene lugar, con sus familias, pero sobre todo con sus padres.

Cuando el juego se configura alrededor de los padres, la afectividad pasa un primer plano y se tributará su esencia en la comunicación. De tal suerte que a más juegos, más afectividad y más comunicación. Hacerlo implicará además, involucrar una nueva variable, que se instituye en otra demanda de los sujetos de la escuela: la necesidad de invertir en tiempo y dedicación. Juego, afectividad y comunicación, harán imprescindible la inversión de los padres en términos de tiempo; será necesario que los padres compartan más tiempo con sus hijos. Como quiera que sea, la familia adquiere un lugar protagónico en la vida del estudiante, por encima de la escuela. Todo será un asunto de cuidado del sujeto. De ahí que como lo menciona Cohen, L (2002), el

juego se constituye en el puente para restablecer vínculos entre padres e hijos; “educar jugando es una manera de entrar al mundo del niño en sus mismos términos”.

“[...]jugábamos mucho con mi papi y mi mami en parques en la calle juegos tradicionales cojidas, corridas o invitados, mis abuelitos ya que con ellos he aprendido que hay que ser humilde y trabajador, pues mis padres me han enseñado he inculcado cada valor para ser una persona buena y respetuosa y con una personalidad diferente[...]me han enseñado que es lo bueno y lo malo para mi, ninguna ya que me tienen muy concentrado o mas bien como el niño chiquito que soy. (Relato de vida estudiante. Reporte Juegos. Anexo 7)

5) **La crianza** se ordena en los cuerpos alrededor de la afectividad y la cercanía a los sujetos. Pero aquí, la familia se enaltece. El deporte el arte y la música, son escapes para llegar a alcanzar los sueños; ver todo de una forma positiva hace parte del camino que hay que tomar para llegar a ser alguien en la vida. De otro lado, la sensibilidad por la naturaleza se ve reflejada en los sujetos, al parecer estar inmersos en un contexto de ladrillo y cemento es algo que hace que el sujeto se estrese y aprecie encontrar en la naturaleza y los espacios verdes, momentos para relajarse. La corporalidad es materia de sujeción intramural.

6) **El cuidado** surge como sinónimo de afecto. En esencia, el cuidado emanará de la madre, vista como generadora de afecto y protección de los hijos; en contravía al padre, por quien se siente afecto, pero el cuidado en él será visto desde su lugar como proveedor económico y figura de autoridad. Como cuidador en ocasiones surge el reconocimiento al padre que ha sabido librar las dificultades a lo largo de su vida, aparece así un sentimiento de identidad frente a él y su historia: “A nivel personal la diferencia es mi familia la mujer era generadora, afecto cuidado

de los hijos y hogar el hombre era generador económico y aspecto de mando al corregir los hijos”(Testimonio encuesta padres. Anexo 7. Reporte crianza)

El cuidado se comprende como un asunto del cuerpo que se subjetiva en el ser, el cuidado parental, la sexualidad y el auto cuidado. Cuando la cuidadora primaria, la madre debe salir a trabajar, su ausencia causa dolor, pero será ella la persona con la que mejor parecen llevarse las mujeres, surge como la mejor amiga. Se confirma lo expuesto por Comins (2009) acerca de la importancia de la cultura del cuidado “...y concienciar de la responsabilidad que todos los seres humanos tenemos de cuidarnos unos a otros con una convivencia pacífica y no como un mero estilo de vida personal”.

Las madres sobreprotectoras emergen como una imagen de cariño, de cuidado anclado a la esencia espiritual del sujeto. A la par, surgirá la idea de que en su compañía, los hijos están mejor. De otro lado, la virginidad se observa desde la niñez como un artilugio valioso de la corporalidad que se debe preservar y tener cuidado de no “soltarle a cualquiera” (Estudiante del colegio, agosto 2015). Un hecho que se sustenta en Foucault, para quien, la sexualidad está acompañada

(...)del establecimiento de un conjunto de reglas y de normas, en parte tradicionales, en parte nuevas, que se apoyaban en las instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas, médicas; cambios igualmente orientados a dar sentido y valor a su conducta, sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y sensaciones. (Foucault, 1984:10)

7) El asunto del **reconocimiento** que deambula en varias vías: comprendido como la necesidad de asegurar el reconocimiento de pares que emerge en la adolescencia, buscando que el otro me reconozca en el marco de la afectividad. Allí también la escuela ocupa un lugar

secundario en la vida del sujeto. “Reconocimiento social que es patrimonio de cualquier individuo. Así pues, desde esta perspectiva de los soportes del cuidado de sí, remitiría a la esfera política que, comprendida en su más amplio sentido, se referiría a la participación en el caso habitual de los asuntos colectivos” (Fernández Agis, D., 2006)

“en los pocos años de vida que tengo me siento muy agradecida con mi papa, él siempre ha sido mi gran amigo, mi confidente, mi concejero, mi cómplice, por lo general mi papa nos consiente mas a mi hermana y a mí, y mi mama consiente mas a mi hermano, mi papa siempre me ha tratado bien él siempre se preocupa por mí, por si no como, por si no lo llamo, él siempre está a mi lado y lo amo con todo mi corazón, con mi mama ella es lo contrario de mi papa, ella es más alejada casi no hablamos[...].” (Relato de vida estudiante. Anexo 7. Reporte afectividad)

Se pensaría que en el colegio se deberían ordenar los principales procesos de socialización alrededor de la amistad; pero no es así, al igual que en el juego, es fuera de la escuela donde la amistad se enaltece como escenario de afectividad. Es importante considerar que la afectividad aquí se bifurca, resulta común que lo afectivo no necesariamente vaya ligado al sexo: sexo sin afecto, sin vínculos más allá de lo eminentemente casual.

El reconocimiento de los sujetos del aprendizaje, en otra vía, la de la autoaceptación y el empoderamiento, se anuncia desde varios lugares: la del reconocerse como se es, desde la subjetividad, un evento que implicará la emancipación del sujeto. Reconocerse en lo sexual será así, una manifestación de autenticidad de la corporalidad. Este reconocimiento, implicará desde lo subjetivo, la necesidad de conocerse, de comprender su mundo, de definirse, de detectar qué se es capaz de hacer.

8) Una fusión entre los imaginarios de género y cuerpo, tiene lugar al contemplar cómo **la heteronormatividad**, la cultura hegemónica misma, está empezando a resquebrajarse aunque muy levemente; tiene una veta que deja ver avances frente a procesos más diversos en el vestir, los peinados, los colores que emplean uno y otro género; quizás debido al papel que los medios de comunicación y los estereotipos “venden” hoy, logrando calar en las estructuras imagéticas de los sujetos de la escuela.

“No creo que esos tiempos ya pasaron en estos momentos la mujer somos capaces de ejercer los roles de muchos hombres todo por el bienestar de nuestros hijos, como mujeres berracas y echadas para adelante y más cuando queremos que nuestros hijos sean gente de bien”
(Testimonio madre de familia. Encuesta padres. Reporte ruptura estereotipos anexo 7)

Imaginarios de subjetividad

1) En esa búsqueda por el ser, vence **lo religioso**, la búsqueda de lo espiritual, aliarse a un pilar que sustente. Independientemente desde dónde se mire y cuál sea la religión, el sujeto sigue necesitando estar atado a este tipo de espiritualidad. En principio se pensaría que hoy en día lo religioso ya no es tan fuerte y que mucho menos tiene potestad en lo sexual, en la constitución de subjetividades jóvenes, y resulta para los individuos de esta institución, que no es así.

Creer en dios hace que se logren los objetivos y se alcancen las metas que se proponen los sujetos: “Si, no solamente eso; que creo en Dios siempre a él lo pongo de primeras en las cosas” (Entrevista estudiante grado décimo. Reporte Religiosidad. Anexo 18).

La religiosidad en tal sentido, cobra vigencia en la cultura escolar, sus brazos se extienden hacia sus logros de vida, a sus posibilidades en materia de salud, a su sostenimiento en este

mundo complejo cuando se está lleno de dudas, de temores, de incertidumbres; en lo religioso, encuentran ese apoyo que requieren para comprender el mundo. Un hecho que podría sustentarse desde autores como Dewey y W. James, quienes han planteado que la religión es verdadera porque sus efectos sobre las personas son positivos: las personas religiosas son más felices (Urzúa, 2010: 225)

2) **La prevalencia del concepto de pecado, castidad, virginidad.** Desde lo religioso, los imaginarios de género develan que la noción de pecado se preserva. El pecado en función a la virginidad, al no tener sexo, a la fidelidad, a no ser promiscuo. Sorprende la fuerza que contienen estos imaginarios hegemónicos de género que aún se instituyen en la escuela. Se observa en algunos casos que la atracción sexual se relaciona con el pecado como una falta a Dios: “por eso él creo al hombre y a la mujer, para que estén juntos” (Testimonio estudiante. Anexo 18). La virginidad se liga a lo religioso: la vida sexual antes del matrimonio es un pecado, se debe guardar esa pureza para la persona que será especial para la pareja.

Desde esta vía, algunos sujetos se cohiben de tener una vida sexual antes del matrimonio. Un evento que lleva a comprender como la experiencia exhibe una de las muchas posibilidades de ser que tiene el sujeto interactuante y dinámico frente a la realidad: “La forma de ser del hombre se despliega entonces en tantas maneras como tiene el hombre de acceder a ese mundo y de estar orientado a él, aunque todas expresen un modo general, en el que además se funden e integran unas con otras”. (Acebes, 1995: 215)

3) Permanece dentro de la cultura hegemónica, el “**saber comportarse**” o **valorarse como símbolos de autocuidado y respeto del sujeto**. Desde la subjetividad se comprende “el saber comportarse” concebido como no tener sexo, “hacerse respetar”, o en definitiva “no acostarse

con el primero que aparezca”. Una noción que se configura como un ejercicio de autorespeto y valoración de la mujer. Valorarse, tendrá que ver con “el no rebajarse” a relacionarse sexual o afectivamente con “cualquier” individuo. Adquiere sentido, la subjetividad instaurada en el cuerpo como primer escenario de constitución del sujeto, como espacio en el que la experiencia individual se materializa en su propia corporalidad: “Sin mi cuerpo no habría espacialidad” (Gonzalez Di Pierro, 1991)

4) **La socialización y la individualidad del ser.** Un escenario en el que la escuela pasa a un segundo plano en la vida de los individuos que forma: pese al carácter ortodoxo, técnico y academicista del colegio, al final, los sujetos escolares no se están llevando nada de eso; lo que se llevan de la escuela es lo que comparten con otros sujetos. No importa tanto la perspectiva colectiva de la escuela o su sentido comunitario como espacio de socialización, como las construcciones que se dan en relación con el otro, por ello, **la cultura social**, no es tan relevante aquí.

Lo que importa de la escuela es como el sujeto se configura como individuo en ella; lo que importa es el yo; como se constituye desde su subjetividad. Esto es algo que va en contravía de lo que siempre se ha pensado de la escuela, que es espacio de socialización por excelencia y que es ahí donde tiene sentido para el individuo. "La subjetivación es el deseo de individuación (...) construcción del individuo (o del grupo) como actor por la asociación de su libertad afirmada y su experiencia vivida asumida y reinterpretada" (Alain Touraine citado por Luna, L., 2008)

Pero lo que se nos está relatando, va en otra dirección, para el sujeto escolar la socialización se configura en especial fuera de las paredes de la escuela. Es decir, la principal razón por la que el sujeto acude a la escuela no es por su posibilidad como escenario de socialización; sin

embargo, al final, los procesos de socialización que en ella tengan a lugar, serán lo único que le interesará al sujeto de su escuela. "El sujeto no es solo un sujeto relacionado, es un sujeto producido. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases" (Pichón Riviere, 1985)

No se enuncian referencias en relación a lo colectivo de la escuela, sino a "como estoy", "como voy en relación a mis amigos", pero sobre todo a "como soy en relación a mi familia"; pero lo que pasa en la escuela, no está teniendo peso en el sujeto. La **cultura experiencial** es el epicentro de la cultura escolar en esta institución. Los maestros, los compañeros, no se tienen presentes. Se habla de los amigos, pero los compañeros pierden peso en su configuración como sujeto. La escuela pasa a un segundo plano en la vida del sujeto y de cara a las posibilidades del ser que le ofrece al sujeto, hoy más que nunca interesado en ser por sí mismo, en constituir subjetividad. La escuela pierde rigor en la vida del sujeto, no tiene significatividad, no tiene representatividad, en lo más le podría interesar al sujeto de la escuela: su vida.

Esto en particular deja muchas lecciones; por supuesto, si escuela quiere escuchar, de lo contrario podría seguir ausente de la vida del estudiante, y perder cada vez más, porque como lo ha planteado ya Pérez Gómez (1998) al analizar **la cultura académica** -que es en últimas la que le interesa a los sujetos que forman en la escuela-, el problema de la institución escolar es que ha venido formando un aprendizaje acumulativo, estandarizado, abstracto, informativo; pero la escuela olvidó que tenía que enseñar en contexto, a partir de los intereses y necesidades del individuo para que su aprendizaje no fuese efímero. Es como si en el colegio coexistieran dos mundos posibles: el de la academia perdida, sorda, y absorta en sus intereses técnicos y abstractos: evaluaciones, logros, notas, saberes disciplinares, etc; y el de los estudiantes

inmersos en el ser. Unos y otros no se ven. Finalmente los conocimientos no están quedando, al final lo que debería quedar, es qué tanto se le puede aportar al individuo frente a su posibilidad de ser.

Visto desde la socialización y en función de la cultura académica, en esta escuela el aula pierde rigor, no es trascendental, se le relaciona como un espacio del aprendizaje en el que el conocimiento tiene lugar, pero como tal no es trascendental en la vida del sujeto. Allí “no puedo ser yo”, ni socializar; por lo tanto pierde relevancia, es un escenario de control que impide “ser yo” y el encuentro auténtico con el otro. El patio del descanso si es un lugar para socializar, para relacionarse con otros, pero jamás en función de los adultos que agencian el conocimiento; no son sujetos para socializar; quizás para ejercicios comunicativos cotidianos, pero no más.

Los imaginarios que priman en la escuela desde los sujetos que aprenden, enuncian la necesidad de una escuela más humana, que se centre en sus capacidades, sus libertades...su ser. En otra vía, en relación a la **cultura crítica**, los sujetos de la escuela se cuestionan a sí mismos, pero a los procesos de la escuela no, de ahí que la **cultura institucional** sea imperceptible para ellos, ni siquiera a los docentes, es como si todo les pareciera normal, natural o como si simplemente sintieran que no es su potestad juzgar, o que todo lo que ocurra en dichas perspectivas, realmente no les interesa. Al final, la escuela ya no cuenta con el poder que le confirió la cultura hegemónica, en la vida del estudiante; el pilar en el que fundamentaba su potestad, ya no es trascendente para el estudiante. Malo para la escuela y sus tentáculos de poder; bueno para el estudiante en su lucha por el ser, al menos en un sentido figurado. Es decir que el estudiante está en la escuela por tradición, porque así lo instituyen sus padres, porque “les toca”,

por cumplirle a la familia, porque es un requisito social, un peldaño en su formación profesional; quizás encuentren la relevancia en sus vidas hacia el futuro, pero hoy en definitiva no lo ven.

Imaginarios de poder

1) El **control del sujeto**, las prohibiciones, privilegia la manipulación de los padres sobre los hijos bajo la noción y firme intención, que sus descendientes no reproduzcan los mismos errores. Surge en adición, la cohibición y sobreprotección de los padres hacia los hijos, so pretexto de alejarlos de los peligros: “me prohíben novio, también me prohíben ser adicta a las redes sociales, me han prohibido salir a la calle después de las ocho y mi mamá me quiere y por eso es muy sobreprotectora conmigo” (Relato de Vida. Estudiante grado décimo. Reporte Relaciones con los Padres. Anexo 7). Las prohibiciones se legitiman como mecanismo de prevención frente a situaciones negativas; en tal sentido, las madres ejercen mayor control que los padres: “En la época de los padres se les hablaba a los hijos y detrás iba el castigo, hoy en día no se les puede ni hablar” (Testimonio madre de familia). Un ejemplo de desintegración del sentido de la autoridad como ejercicio de poder:

“mi mamá me prohíbe tener novio por lo que le paso a ella porque mi papa la embarazó y no quiso responder luego cuando se enterró que yo había nacido hay sí dijo que era su hija después de negarme y es por eso que casi no me la llevo con él y por eso me prohíben novio también me prohíben ser adicta a las redes sociales me han prohibido salir a la calle después de las ocho y mi mamá me quiere y por eso es muy sobreprotectora conmigo, me han dado la libertad que en mi cumpleaños yo hago lo que quiero me dejan traer amigos a la casa, etc.”

(Testimonio estudiante JM - Reporte Control sobre el Sujeto (Anexo 7))

2) La cultura hegemónica como imaginario de poder, se evidencia **en relación a las nuevas masculinidades e incluso frente a la violencia de género**, permite observar como el discurso mediático pese a su perspectiva sensacionalista, ha ido calando, manifestándose ya en la cultura escolar, en el rechazo rotundo a cualquier forma de violencia frente a la mujer y a su prevención en los hogares. En relación a la violencia de género, empleada como mecanismo de opresión y coacción para someter a los “inferiores”, validando la masculinidad androcéntrica (Soto Guzmán, 2013: 98), los padres se manifiestan en sintonía con los hijos y señalan que esta no será una responsabilidad de la escuela, sino más bien de la casa, en la que ellos asumirán la potestad de cara a sus hijos y su vida futura a través de la prevención en la violencia de género.

2) **Lo patriarcal y heteronormativo**, se ratifica en el modelo de crianza impartido para configurar sus identidades de género, confirmando los estereotipos clásicos. Se confirma así, la configuración de una feminidad que legitima la masculinidad dominante, basada en la supremacía masculina y la disponibilidad femenina, el respeto a la jerarquía y la autosuficiencia del varón (Soto Guzmán, 2013)

3) La cultura escolar sigue validando la configuración de **imaginarios sexistas y homofóbicos** (Bocan Leal, 2008). En tanto, se legitiman procesos de orientación en los que a los estudiantes se les induce a asumir que sólo existe la heterosexualidad como orientación sexual; todo lo que esté por fuera de ella, no es bien visto.

Ligeros avances empiezan a darse en la escuela, en las que el hombre lleva la delantera a la mujer respecto a sus conquistas de libertades en materia de género. Sobre las ventajas de ser hombre o mujer, se empieza a dar un giro sutil hacia la configuración de nuevas masculinidades y feminidades, y a plantear unos roles adaptativos de las mujeres y los hombres (Simón

Rodríguez, 2008) frente a las exigencias del ordenamiento social vigente. De este modo, se sugiere en forma repetitiva: la maternidad como una de las ventajas de ser mujer, el poder compartir y estar más cerca a los hijos; el trato diferencial relacionado con la afectividad y la protección hacia la mujer y su papel; el ser luchadoras o más responsables.

Respecto al lugar del hombre como compañero y como padre, empiezan a observarse visos de lo que podría ser el inicio de la transformación de las nuevas masculinidades (Bourdieu, 2004): el hombre y la mujer deben “compartir” la toma de decisiones en el hogar en razón a la igualdad de género, a las responsabilidades económicas compartidas, dar mejor ejemplo a los hijos, a que se tienen los mismos derechos.

El reconocimiento como lugar de confirmación de la homofobia hegemónica, cuando los sujetos de la escuela en su afán de ser validados y reconocidos por los otros, se exhiben temerosos de acercarse a alguien homosexual, de quien se presume que es diferente desde la heterogeneidad; de manera que ser amigo, acercarse, no será una opción porque entonces los otros “me asumirán también como homosexual”. Por lo tanto, es preferible mimetizarse con el entorno y actuar en correspondencia a la generalidad. Esta es una contienda entre lo hetero y lo diverso en materia de género que como lo plantea Ruíz N (2011), “buscan desde el plano simbólico conservar el modo en que las sociedades sienten, actúan y piensan su sexualidad”

A continuación se presentan los resultados descriptivos en relación a cada objetivo específico; como resultado de su fusión, surgieron las apreciaciones arriba expuestas en forma comprensiva, que permitieron dar cuenta de los imaginarios de género presentes en la cultura escolar del Colegio OEA:

7.2. Caracterizar la cultura escolar del Colegio OEA

Responder el primer objetivo específico, implicó considerar las subculturas ya mencionadas en el marco teórico de este documento. Caracterizar previamente la cultura escolar del Colegio OEA se tornó labor imprescindible que cómo se vio en lo antes expuesto, permitió unir esos rasgos detectados en cada subcultura a los imaginarios de género observados.

La concepción de escuela, provista por sus actores, se enuncia como el escenario en el que se da la construcción de saberes, el fortalecimiento de valores, y el acompañamiento en la construcción del proyecto de vida de los educandos. Desde ahí, se observa también como un centro de aprendizaje y formación con características flexibles y motivantes, un lugar de socialización en el que se comparten vivencias y saberes, con una misión y visión establecida previamente y de conocimiento de toda la comunidad, un campo de enseñanza, cultura, convivencia, y de interacción de espacios y tiempo. (Fuente: Anexo 8. Evaluación institucional)

Cultura crítica: La cultura crítica vista como la posibilidad de cuestionar los procesos propios de la cultura escolar, asumiendo una posición reflexiva frente a ellos, se ordena en un sentido más amplio en los docentes que en los estudiantes. Sin embargo, estos últimos controvierten los aspectos organizativos dignos de fortalecer (Ver cuadro No.1. Anexo 8) debido a su baja aplicabilidad en el contexto institucional, aludiendo entre otros: al arte, la investigación, la comunicación asertiva, quizás una de las mayores falencias a juicio de los estudiantes, que surge a su criterio en relación a la falta de comprensión entre docentes y estudiantes, de un lado y a los problemas comunicativos y falta de unión entre jornadas escolares. Finalmente se insiste en la necesidad de superar problemáticas enraizadas en la exclusión y la discriminación como el bullying, el racismo en pro de una asertiva ejecución de los preceptos convivenciales.

Los estudiantes demandan de los docentes, centrarse en los educandos, escuchándolos y profundizando sus relaciones con ellos; y a los directivos, de quienes se espera logren una mejor comunicación con los estudiantes, trabajando en sintonía, comprendiendo sus necesidades y particularidades de un lado, y del otro, un mejoramiento profundo de los procesos de planeación y organización institucional.

Desde los docentes se cuestiona: una de las labores fuertes de la institución al consolidar la cultura institucional habrá de ser el profundizar las acciones que contribuyan a afianzar la apropiación de la misión y la visión y más allá de ello, su aplicación real en todos los contextos y ámbitos institucionales. En general la cultura crítica en este colegio, dista aún de la posibilidad de construir sujeto desde sus libertades y capacidades (Pérez Gómez, 1998), pareciera por el contrario, ir en contravía.

Cultura social: La cultura social fraguada en las interacciones entre los sujetos de la escuela, perfila la forma en la que se ven las relaciones entre directivos y docentes (Cuadro 1, anexo 8), signada como respetuosa y cordial, escenario que permitirá identificar el liderazgo y nivel de toma de decisiones institucionales de carácter jerárquico y unidireccional; una muestra de ello resulta ser el tipo de relaciones que priman entre estudiantes y directivos (Cuadro 4, anexo 8), así, las interacciones entre uno y otro estamento serán cordiales o estables, dependiendo de la actitud sumisa de los estudiantes, de la forma en la que se dirigen al directivo o del tipo de información que se comparta a través del discurso. Se privilegia, lo heteronormativo y el control como mecanismo de sujeción en línea directa. (Ver gráfico 2, anexo 8)

En función a las interacciones entre sujetos desde los padres de familia, se observa que el equipo directivo logra liderar y potenciar las relaciones de respeto interpersonal entre los

docentes para favorecer el clima de trabajo en la institución. De otro lado, hay consenso en la percepción que se tiene acerca de la comunicación entre directivos y docentes así como los niveles de cordialidad que surgen en las relaciones entre los diferentes sectores de la comunidad educativa.

Los docentes por el contrario ven en los directivos, una mayor preocupación por el desarrollo académico que por el cómo se siente el profesor o lo que ocurra con su salud. Se sugiere como una relación exclusivamente laboral; aunque un sector plantea que los directivos son humanos y comprensivos con las situaciones especiales que se presenten. En términos generales se percibe un trato cordial y equitativo hacia los docentes; se evidencia un trato cordial y respetuoso en las relaciones personales entre docentes. Los estudiantes de otro lado, observan las interacciones docentes, trazadas por el diálogo y el compañerismo, la unión, el trabajo en equipo. (Ver cuadro 2, anexo 8)

Respecto a las relaciones interpersonales bajo la mirada de los docentes, se percibe una relativa comunicación entre las coordinaciones y los docentes. Para ellos, las relaciones entre los diferentes sectores de la comunidad educativa son cordiales (Ver Cuadro 3- Escala Likert maestros, anexo 8)

Cultura institucional: La concepción de cultura institucional, se percibe en términos generales como un comportamiento colectivo que afecta las dinámicas educativas o bien como un ambiente de aprendizaje; en menor medida se contempla en relación a la identidad con la institución o a la aceptación de sus principios. Hay quienes la conciben cercana a la noción de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social, en tanto una proporción aboga por una concepción de cultura institucional, referida más a una cultura

académica referida a los procesos de aprendizaje, su administración y ejecución (Ver gráfico 17, anexo 8)

La cultura institucional al abarcar las manifestaciones simbólicas de poder, las normas y convenciones del colegio (Inmujeres, 2002), permiten configurar los rasgos que determinan el actuar de la institución: la participación de docentes y directivos en actividades institucionales, claramente identificada y categorizada por los estudiantes, quienes sentencian “los docentes son reticentes a colaborar o nunca colaboran o consideran que las actividades se constituyen en una pérdida de clases”, aunque existe un sector del estudiantado que considera que los docentes si participan o se vinculan a ellas. De manera aislada, se observa un escaso grupo que sólo le atribuye importancia a las actividades de su área. En términos generales, la percepción de los estudiantes frente a la participación y aceptación de los docentes en actividades, alude a una fuerte tensión.

La cultura institucional desde la perspectiva del consejo de padres, acorde a lo expuesto en el cuadro 7 del anexo 8, en relación al clima organizacional, permite identificar el liderazgo y la toma de decisiones en la institución, una labor ligeramente dibujada por parte del equipo docente, en tanto no se le ve como un ente que dirija y articule los procesos institucionales, fomenta o potencia la innovación.

Desde los padres, se infiere que el respeto por las decisiones tomadas por los distintos órganos y el propiciar que se hagan por consenso y se ejecuten, no es latente. Se sugiere que este ente institucional toma las decisiones que le competen, de modo colegiado.

La cultura institucional ha de permitir, leer a la escuela como un entramado de subjetividades e interacciones que le otorgan significado como una institución social (Pérez

Gómez, 1998). Bajo esta perspectiva, al contemplar los aportes a la práctica pedagógica, los docentes enuncian que la cultura institucional contribuye a ella, en tanto determina el énfasis pedagógico, los valores institucionales y en menor medida en la configuración del rol de los estudiantes. La comprensión de las variables que configuran la cultura institucional, podría contribuir a contextualizar el tipo de conocimiento que se ha de forjar, el aprendizaje mismo y los procesos que le son inherentes. (Ver gráfico 18, anexo 8)

La conciencia colectiva del proceso educativo y la percepción del clima organizacional se evidencian mediante el funcionamiento parcial de las labores coordinadas por el profesorado y el respeto a los acuerdos, por parte todos los docentes. De igual forma, mediante la participación de docentes y directivos en actividades institucionales que se da también en forma parcial, mediante el seguimiento a la participación y desempeño docente en grupos institucionales, la forma en la que el profesorado valora el funcionamiento global de la institución, su satisfacción por su propio trabajo y participación en la vida de la institución que se considera aplica en algunos casos.

Existe una administración muy vertical donde las sugerencias y propuestas de los docentes son poco tenidas en cuenta. En este sentido, se sugieren como alternativas de transformación la existencia de mecanismos de concertación que permitan una comunicación más horizontal, el consejo directivo y académico deben retomar su papel decisorio en el quehacer de la institución, la comunicación debe ser directa, evitando el rumor o las posiciones subjetivas.

En síntesis, los problemas de la cultura institucional se podrían concertar en:



Figura 7. Problemas de la cultura institucional - Fuente: Anexo 10 Evaluación Institucional 2014 Sección B

La política educativa institucional se ha de caracterizar por el uso casual que las directivas hacen de la información interna y externa para realizar acciones de mejoramiento. Se alude a una eventual coordinación por parte de la rectora, en relación a la actividad pedagógica de la institución. Aunque se reconoce la labor del coordinador académico al velar por la ejecución de las actividades académicas y complementarias de la institución, se considera que este es un ejercicio que sólo funciona en forma parcial. Se válida sin embargo, el papel del consejo académico al impulsar, dinamizar y coordinar aquellos aspectos referidos a la vida

académica de la institución, un ente que actúa conforme a un plan de trabajo previamente establecido (Ver cuadro 12, anexo 8.)

La cultura docente: La percepción del sentido patrimonial del docente con su espacio de aula, sale a flote al contemplar los llamados de atención o reconocimientos de docentes a estudiantes, que a juicio de estos últimos, dependerán de la actitud del sujeto que aprende frente al docente, de su subjetividad, del respeto frente a la línea de poder, de su sumisión, marcadas por la paciencia del docente frente a las manifestaciones de sus educandos.

La percepción de los estilos colaborativos de los docentes y directivos para con la institución se desprende de lo expuesto en el cuadro 6, anexo 8: los estudiantes consideran que en general, son participes de las actividades comunitarias, trabajan en equipo y poseen un espíritu compañerista y alegre.

En relación a la cultura docente, respecto al agenciamiento del saber experiencial, se observa desde el análisis anteriormente expuesto, que en cuanto a los mecanismos de comunicación, éste será un aspecto que requiere de manera urgente ser trabajado, centrándose en el lograr entenderse y sintonizarse con los estudiantes desde docentes y directivos, contextualizarse en sus subjetividades, entornos, problemáticas. Será además una valiosa clave para superar los conflictos maestro-directivo, maestro-estudiante, pues a juicio de los estudiantes la relación maestro-maestro no adolece de problemática alguna, se sugiere más bien como una relación plenamente cordial y amistosa. El liderazgo, la proposición e iniciativa recae bajo signos de verticalidad en directivos y docentes, estos habrán de ostentar el poder para liderar procesos que afectan directamente al estudiantado.

De otro lado, en lo que concierne al manejo de relaciones interpersonales, se expresa un foco de tensión en la conformación de subgrupos que se observa en los docentes frente a sus niveles de rivalidad. No hay unidad. Este será entonces un asunto equitativo que vendrá a identificar la forma como se relacionan los docentes. Sin embargo, al igual que en los estudiantes, los administrativos y personal de servicios generales, consideran que en general prima un trato cordial, respetuoso y de compañerismo entre los docentes. (Ver gráfico 5, anexo 8)

En cuanto a la percepción de los estilos colaborativos de los docentes para con la institución, se plantea como reto el escaso seguimiento a la participación y desempeño docente en grupos institucionales. En relación a la percepción del sentido patrimonial del docente con su espacio de aula, se observan bajos niveles de satisfacción frente a la formación y conocimientos adquiridos por los alumnos. (Ver cuadro 5, anexo 8)

La cultura docente reflejada en este caso en el saber experiencial, devela niveles relativamente positivos de percepción del papel y protagonismo del docente en la institución, por parte de los padres de familia; así, en materia de comunicación se observa un diálogo permanente entre docentes y estamentos, con niveles asertivos de manejo de relaciones interpersonales que no evidencia conflictos latentes – al menos desde la mirada de los padres de familia- y niveles equitativos de cohesión grupal del cuerpo docente. La participación de los docentes en los procesos y actividades institucionales, acorde a esta visión, evidencia liderazgo, proposición e iniciativa en su labor. (Ver cuadro 5, anexo 8)

El saber experiencial que deriva de la cultura docente estará dado por la concepción de maestro, entendida como la persona que acompaña los procesos pedagógicos por el bienestar y

formación integral de los educandos; un facilitador de procesos, trabajo en equipo, concertador, líder, participante activo en las discusiones propuestas; un individuo comprometido, mejorado, idóneo que maneja y domina los saberes propios del área; un mediador que propicia un espacio de conocimiento.

La práctica pedagógica, será vista de otro lado, como el quehacer diario del maestro en donde se innova en planes de estudio y se desarrollan proyectos, como las estrategias y experiencias que facilitan el saber hacer y el quehacer cotidiano basado en el plan de área, un espacio para el desarrollo de experiencias académicas planeadas y actividades curriculares.

La mayor parte de los docentes encuestados relacionará la cultura docente como espacio de desarrollo de las funciones institucionales. Un aspecto que no se consideró y llama la atención en las posturas de los docentes, es el relativo a considerar la cultura docente a partir de las relaciones que los docentes sostienen con su colegas, la denominada dimensión de forma de la cultura docente, propuesta por Hargreaves (1994) (ver gráfico 18, anexo 8)

En relación a la cultura docente, es evidente que no se tiene claro a que se alude al plantear el concepto a los docentes, sin embargo, en este escenario surge la inmediata necesidad de promover la comunicación, el sentido de responsabilidad y exigencia, mayor socialización y espacios de encuentro. Existe un ambiente donde el maestro funciona no de acuerdo a las exigencias de los directivos sino al compromiso de cada uno.

Cultura experiencial: Los estudiantes analizan e infieren varias condiciones que permiten definir la forma en la que se configura la cultura experiencial, en tal sentido se sugiere a nivel comunicativo, la necesidad de aprender a escucharse, dialogar, concertar, negociar y ser

más tolerantes. Convivir unidos, reiteran, posibilitará un mejor panorama convivencial en beneficio, de la colectividad. (Anexo 11)

Desde la perspectiva de derechos, surge la necesidad de un mejor trato como seres humanos de y para todos; la vinculación de lo afectivo como estrategia de solución a los problemas de convivencia escolar; la transformación de las sanciones y expulsiones en ejercicios reflexivos y formativos que contribuyan al cambio de actitudes que posibiliten una sana convivencia en comunidad. (Anexo 11)

Desde la perspectiva de diferencia e inclusión, de manera muy reiterativa, los estudiantes manifiestan la necesidad de aprender a respetar en la diferencia, al otro en su forma de ser, pensar y actuar; la realización de talleres sobre identidad y diversidad sexual, prevención de la drogadicción y el alcoholismo así como la realización de campañas lúdicas que inviten a pensar en tal sentido; finalmente, se alude al trabajo fuerte desde los procesos formativos impartidos en la institución, respecto al género, la igualdad de derechos y la no violencia contra la mujer, el respeto a la diversidad. (Anexo 11)

Frente a la formación ciudadana, se sugiere: la realización de ejercicios que generen el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones asertiva; la formación ético-política y en derechos, de los ciudadanos oestistas así como la vinculación generalizada de los padres a las actividades formativas de los estudiantes en el mismo sentido; realizar más actividades de tipo lúdico y reflexivo que les permitan analizar errores y transformar actitudes; la corresponsabilidad social, el compromiso de todos y todas a nivel institucional y la generación de pactos de no agresión frente al cuidado de espacios y propiedades institucionales, en lo que se refiere a la civilidad ciudadana.

Finalmente, se señala la necesidad inminente de vincular a los docentes como actores sociales corresponsables de la vida comunitaria, a participar mediante ejercicios de horizontalidad del poder y de empoderamiento como sujetos de derechos que atienden la diferencia y el respeto por el otro, en las diversas propuestas de transformación de la convivencia institucional, surgidas de este ejercicio.



Figura 8. Ambitos de transformacion de la escuela, acordes a los estudiantes.

La cultura académica: La cultura académica vista desde el agenciamiento de la política educativa propia, permite observar que las directivas si aprovechan la información interna y externa para realizar acciones de mejoramiento en la práctica pedagógica por ejemplo, a través de las jornadas pedagógicas, o bien mediante procesos de ejecución, control y evaluación o a través del análisis del rendimiento académico en las comisiones de evaluación; en tal sentido además, se validan los ajustes a los procesos pedagógicos en relación al PEI y al modelo pedagógico posibilitando la acción educativa. Resulta relevante considerar la escasa formación docente (en el colegio) que se sugiere, se da sólo en forma ocasional aunque acorde a las necesidades del PEI. No se evidencia seguimiento a procesos administrativos y pedagógicos para evaluar la calidad educativa, pese a que se apliquen instrumentos para tal fin.

El trabajo de aula se observa entonces, al considerar condiciones organizativas en relación al currículo, en tal sentido la preferencia de trabajar en los salones en forma individualizada o aislada en razón a la percepción de los docentes, a la organización de los horarios en primera instancia y a la posibilidad de desarrollar procesos en el aula con mayor tranquilidad y control (Ver gráfico 9, anexo 8)

En lo que respecta a la planeación curricular, acorde al cuadro 8, se esbozan condiciones de organización previa acorde a las necesidades del momento no como parte de un proceso estructura, dimensionado y orientado. El trabajo curricular parte acorde a la percepción docente de procesos colaborativos entre docentes o direccionados por el equipo directivo (Ver cuadro 9).

Un elemento central del currículo, que atraviesa políticamente el acto educativo es el relativo a la gestión de la evaluación, en razón a ello, al preguntar acerca del lugar e importancia de las comisiones de evaluación (Ver Cuadro 10, anexo 8), los docentes consideran que en general este tipo de procesos obedece al cumplimiento de normatividades propias de la política educativa externa, que no afianzan el acto de aprendizaje, fortaleciendo las falencias que en el proceso incurra el estudiante, se plantea como un escenario de cultivo de la mediocridad.

En relación a la cultura docente, el saber disciplinar estará dado, desde la percepción de las diversas áreas por las producciones que se lideran, centradas en las actividades del día de las matemáticas, del área de matemáticas; PRAE, reciclaje y el desarrollo del pensamiento y competencias del área de ciencias; el periódico escolar que involucra a toda la comunidad, del área de humanidades y las actividades de manejo del tiempo libre y el proyecto de gestión escolar del área integrada. Como complemento, las actividades articuladas con otras áreas dentro y fuera del aula estarán dadas desde la percepción docente, ocasionalmente con mayor frecuencia

en primaria para el caso del área de ciencias o como en el caso del extinto plan lector debido a que “se agotaron las estrategias y presupuestos para fotocopias”

Al evaluar el modelo pedagógico y su aplicabilidad real, los matemáticos consideran difícil su apuesta por los grupos nuevos y los grupos heterogéneos que se dan al interior del aula. Otras áreas sin embargo, aprecian su implementación en tanto permite el desarrollo de las competencias y del pensamiento, en particular posibilita relacionar lo convivencial con lo comunicativo o permite valerse de las problemáticas cotidianas que viven los estudiantes y así ser un objeto de análisis significativo. El área integrada en particular, sostiene que el modelo no tiene aplicabilidad en el aula. La retroalimentación de la evaluación no se evidencia en el análisis realizado por los docentes.

El saber curricular contemplado a partir de la cultura docente habrá de reflejar desde la percepción docente, la importancia de la planeación curricular manifiesta a través del desarrollo de competencias, el trabajo interdisciplinario, la contribución al desarrollo científico y tecnológico, su capacidad de orientar el proceso de enseñanza aprendizaje y el direccionamiento del trabajo de cada uno de los integrantes del área.

En cuanto al saber curricular configurado desde la cultura docente, se observa una aplicación parcial de aspectos como la toma de decisiones por parte del equipo docente y adaptación al currículo en función de las características de la institución, del alumnado y de la experiencia docente en el aula. En algunas oportunidades se han puesto en marcha mecanismos para realizar el seguimiento y, en su efecto, modificación de las propuestas curriculares, aunque si se ha logrado desde la malla curricular que las programaciones de área incluyan contenidos y

actividades relativas a los ejes transversales. En términos generales el profesorado está satisfecho de la formación y conocimientos adquiridos por los alumnos/as.

7.3. Identificar los imaginarios de género que se observan en la cultura escolar del Colegio OEA.

Los imaginarios detectados en la escuela, se materializan más en la familia que en la escuela misma. Se desprenden los imaginarios netos que configuran el género. La ruptura de estereotipos surge como un llamado de los sujetos en formación de la escuela, contra lo hegemónico, constituyéndose en un valioso testimonio.

7.3.1. Imaginarios y cuerpo.

Los sentimientos se perciben en el cuerpo como signos de debilidad por eso algunos sujetos no dejan ver sus emociones. Las emociones positivas están centradas en los éxitos como persona, entre ellos el graduarse, conocer lugares como el mar, los sucesos que marcan un gran cambio en la vida del sujeto, mas no se tienen presentes los sucesos cotidianos. El salir adelante con esfuerzo y dedicación hace parte de lo emocional. En tal sentido, el cuerpo se encarna, se vive y se representa en el sujeto (Planella, 2006)

El amor por la pareja no es un referente muy común desde lo corpóreo, pero si la amistad. El cuerpo desnuda sus sentimientos de tristeza ante separaciones y rupturas con los novios, sobre todo por parte de las mujeres. El cuerpo en lo sexual de quienes se subjetivan a su alrededor, parece llevarse en paz y con armonía, sin impedimentos, se asume con naturalidad y no con

remordimientos. El cuerpo así, se emplea como afirmación de cada sujeto, de su yo; medio de contacto con el otro y la alteridad (Conde & Ramos, 2008)

Resultan frecuentes las dolencias corporales, allí el sujeto se hace consciente de su corporalidad. Los sucesos de accidentes y situaciones que marcan el cuerpo son de gran importancia para los actores, por un lado por las consecuencias del fenómeno presentado en sus vidas y por otro, por las personas que los acompañan en ese momento.

Las cirugías son una de las manifestaciones del cuerpo, pareciera que el estar en lugares de reposo y contextos médicos hace que el sujeto se percate de su existencia, de su contenido corpóreo. Los momentos de reposo se asumen como gratificantes, por la compañía de familiares y amigos, quienes en ese momento manifiestan la importancia del sujeto en sus vidas.

También son frecuentes las enfermedades al nacer, las vivencias de la infancia, el acompañamiento de la madre en esas etapas de recuperación y las advertencias de cuidado por parte de los padres. Estas situaciones de dolencias corporales están marcadas en su ser por la constante recordación o transmisión desde los padres. Una evidencia de su memoria corporal.

Se asocian esos momentos con situaciones de tristeza y tiempos difíciles en la vida con una fuerte incidencia en la forma de subjetivar su infancia, debido a que en algunos se presentaron largos periodos de incapacidad; estos momentos son encasillados como espacios que no se quieren repetir; las desilusiones amorosas, son consideradas dolencias corporales. El dolor también surge ante la presencia del alcoholismo como causante del resquebrajamiento de las familias. El cuerpo se enuncia así como construcción social, colmada de significados y símbolos, que sitúan al sujeto en el mundo a partir de su corporalidad (Duch, 2003:282)

En relación a los estereotipos, el cuerpo como territorio cultural, se materializa en el ser y en lo colectivo, de manera que en él se libran batallas respecto al bienestar, diferenciación y normalización de los sujetos sociales (Montoya D. et al., 2007); un fenómeno que se evidencia en la diferencia en el trato por ser de un determinado género. En las familias de algunos sujetos se presenta una marcada preferencia por los hombres (preferencias en el trato, más libertad, menos responsabilidades en el hogar, privilegios y demás); aun se tiene la concepción de que el rol de la mujer debe realizarse solo en las labores del hogar mientras que el hombre debe desempeñar funciones de sostenimiento económico de la familia; también el comportamiento debe ser diferente, una niña tiene más parámetros que cumplir (ser delicada, decente, estar pulcra bien vestida) que los niños. Surge una marcada diferenciación de género en los juegos, hay ciertos juegos que deben realizar los niños y otros, las niñas.

Desde la memoria, los juegos son una manifestación de la forma como configuraron los roles padres y docentes: para las niñas jugar a la cocinita con su vajillas, a la profesora y a la mamá; para los hombres jugar a los carros, los trabajos y a la lucha eran los principales juegos que se destacaban en la época, las niñas se comportaban de un modo y los hombres de otro, en su forma de vestir, de caminar y hasta de hablar, estos roles eran aprendidos de los padres y no de la televisión, como ocurre hoy.

Aún se evidencian creencias hegemónicas en la mujeres que se configuran desde la niñez, así, se piensa que por ser mujer, no se tiene que trabajar; pareciera que la mujer aun pertenece al ámbito privado y se encarga de labores domésticas, mientras que los hombres al cumplir cierta edad deben trabajar y cumplir con los aportes para el hogar. El cuerpo así, se torna a más de simbólico, subjetivo, sensible, vivencial, experimental (Planella, 2006)

Los padres manifiestan que en su época, la mujer debía quedarse en casa, cuidar de sus hijos, tener cabello largo, cumplir con las normas de etiqueta, usar vestidos y no desvestirse en frente de nadie; el hombre por su lado era quien debía trabajar y ser un caballero. Señalan que hoy en día no es así, las mujeres ya no quieren estar en casa y usan trajes poco conservadores y los hombres son poco caballerosos y usan ropa apretada con pantalones entubados.

Una ruptura frente al cuerpo “docilizado” al que se le obstaculiza el acceso a espacios de saber, ser o poder (Freire Araujo, 1994) empieza a darse: desde los imaginarios se proyecta el que las mujeres se vinculen a actividades que eran exclusivas de los hombres, como ser policías o soldados; en adición, se reconoce que tienen las mismas capacidades para desempeñar cualquier labor como un hombre. Los hombres de otro lado, participan cada vez más en labores domésticas como el cocinar y limpiar.

Las mujeres se están introduciendo en espacios de juego que tradicionalmente solo eran para hombres, juegos bruscos (peleas), el skate, motocross y el fútbol, los hombres hacen lo mismo pero de una forma más tímida, por ejemplo, son pocos los que juegan a cocinar.

Asumir el papel de mamá o esposa, no implica que se debe dejar de trabajar o que no se deba asumir un trabajo igual que un hombre, sin perder la feminidad, sin dejar de arreglarse o salir a espacios de diversión. El rol más importante de la mujer es ser madre, esposa y prepararse en educación, pero, sin perder su espacio laboral y sin dejar de ser mujer. La mujer se debe preparar intelectualmente para no depender de un hombre y volver a ser como antes, estar en la casa haciendo oficios es un rol que quedó en el pasado. Ahora además de profesional, deberá cumplir roles importantes como madre y esposa.

El no convivir con los padres o su separación, conlleva a sufrimientos en el individuo, que lo hacen madurar más rápido. La separación en tal sentido, es una pérdida, es un asunto de tristeza y rechazo. En ocasiones tras la separación los hijos o hijas se van a vivir con los padres, dando lugar a una sensación de abandono por parte de la madre. Como manifestaciones de dolor surgen también algunos casos de maltrato físico.

7.3.2. Imaginarios y subjetividad.

La subjetividad desde los imaginarios se instaura en varios frentes, uno de ellos es la religiosidad, los imaginarios instituidos hacen que las personas transformen sus vidas: creer en Dios y tener fe, permite a las personas curarse y que desaparezcan las enfermedades del alma, hace milagros, y contribuye a que las personas regeneren sus vidas. En complemento, cobran importancia los ritos religiosos como parte del sujeto: hacer la primera comunión y el bautizo permite que las personas se reúnan, tengan fe en la familia y que todo vaya bien. La subjetivación se observa en el deseo de individualización en la construcción del individuo (Luna, 2008)

La idea de Dios es palpable, se generan procesos que transparentan la creencia en Dios como una influencia directa en sus vidas y actividades; se tiene en cuenta su figura para hacer planes futuros. La religión influye en la forma de actuar de los sujetos, generando situaciones de culpabilidad y castigo en relación a este Dios mediadas por diferentes acciones realizadas. Un tema que está profundamente ligado a temas de sexualidad, honestidad, respeto hacia los demás, rol que jugado en la familia, a través de la orientación sexual, moral entre otros, evidencia una creencia en Dios más no necesariamente en las diferentes religiones.

La subjetividad se enuncia en lo social, de allí que el concepto de familia se encuentre amalgamado en algunos sujetos para quienes la familia es núcleo fundamental en sus vidas, en tanto que en otros individuos, se ve como generador de malos momentos y situaciones de tristeza, ya sea por diferentes situaciones de conflicto económico, emocional o separación de los padres. Las mascotas, se perciben como miembros activos del núcleo familiar. Se enaltece el lugar de los abuelos en los procesos de crianza y acompañamiento. Un evento sustentado Winnicott (1993), para quien la familia es “un grupo cuya estructura está relacionada con la personalidad individual. La familia es el primer agrupamiento, y es de todos el que más cerca está de ser un agrupamiento dentro de la personalidad individual”

Surge la noción resiliente de ver en las cosas malas que le ocurran a un individuo, una posibilidad de algo bueno, una enseñanza. Los aprendizajes también surgirán de las enseñanzas proporcionadas por quienes participan en la crianza. Para Leontiev (1966), lo que caracteriza sobre todo la asimilación o la apropiación de la cultura es el hecho de que crea en el hombre nuevas aptitudes, nuevas funciones intelectuales. La asimilación es para el hombre un proceso de reproducción, en las aptitudes del individuo, de las propiedades y aptitudes históricamente formadas en la especie humana.

En este aspecto los sujetos visualizan su futuro a partir del nivel educativo en el que se encuentren; se tiene la concepción que el estudio es un factor importante al momento de “realizarse” como persona, así como también las vivencias por las que han pasado; el apoyo de la familia es fundamental al momento de visualizar su futuro.

El asunto de los valores, el respeto, la responsabilidad, la dedicación, el amor, la tolerancia, tan enunciados en la cultura hegemónica, como algo que se debe preservar como esencia de vida del sujeto; como una elaboración ética y moral, se convierte en un bien del sujeto.

También aparece en algunos sujetos, de la idea de una edad propicia para el inicio de la vida sexual: “no tengo edad para eso”. El límite adquiere otra connotación, como un artilugio para ejercer el control sobre la sexualidad “no hacer nada que yo quiera que pase”, “darse el lugar que corresponde”; o “no jugar con los sentimientos de nadie”; como un mecanismo para no utilizar o dejarse utilizar para satisfacer las necesidades afectivas o sexuales, no comprometerse.

7.3.3. Imaginarios y poder.

La violencia de género como asunto de poder desde los imaginarios, se dibuja en la realidad de la escuela, así, los sujetos del aprendizaje se enfocan en su prevención, a partir de la orientación sobre el tema tanto en casa como en la escuela, el cuidado por parte de sus docentes y padres, el auto cuidado. Un tema que se centra en últimas, en el respeto y sus posibilidades en el afianzamiento de la igualdad de género.

El patio de descanso, como escenario de socialización por excelencia de la escuela, es narrado como lugar del juego, constituido en el caso de los niños, en un espacio en el que se agencia la inclusión desde el género: no hay juegos que solo sean para niños o solo para niñas. Sin embargo, en otros espacios del colegio los niños entienden que hay una diferenciación por géneros, un ejemplo es el baño, un contexto que influirá en su forma de actuar, cuando se encuentran reunidos niños o niñas. Un evento que puede generar otros tipos de lenguaje.

El control sobre el sujeto, entendido en relación al noviazgo, solicitando permiso a los padres para tener una relación o al observar una edad mínima para tener novio. El control se legitima en los niños en actos como el no contestarle a los padres, no jugar con la comida, no decir mentiras. Un asunto de sumisión y regulación. El control se ve ejercido en forma más severa por la madre. “La función de los padres es fastidiar”; son los padres hombres quienes ejercen la autoridad, educan con mano fuerte y castigo. La autorregulación conlleva en sí misma, los aprendizajes con respecto a las formas de ser hombres y de ser mujeres.

Las niñas y los niños crecen escuchando frases [...] que les señalan cómo han de ser en tanto mujeres u hombres. Dichas frases al igual que un sin-número de imágenes mentales que habitanen nosotros (como por ejemplo la asociación entre falda y mujer o pantalón y hombre), condensan concepciones con respecto al género que son compartidas por diversos grupos humanos. (‘Introducción’. Edugénero, 2: 3)

Los celos como ejercicio de control y dominación, de determinación de la subjetividad, emergen como elemento determinante en el deterioro de las relaciones familiares y sentimentales. Ver su contracara implicará que el individuo ejerza un autocontrol sobre sí mismo. Aparece un elemento cercano, la noción de fidelidad, como la necesidad de dedicarse a una sola persona, un asunto de regulación del otro, que ante su inexistencia, sin importar la edad del sujeto que se asume como víctima, implicará ruptura de relaciones. La fidelidad es confianza.

Este ejercicio de poder tiene una explicación desde los contextos culturales y sociales, en los que usualmente a los hombres se les determina y presiona para que demuestren su masculinidad, mediante el sometimiento de la mujer en la relación de pareja, a través de una mayor actividad

sexual, o por la imposición de límites y sanción social a la expresión de sus sentimientos.

(‘Módulos Pedagógicos para Formadores’. SSR, 2007 1: 8)

En la escuela hay que asumir las reglas por igual, de ahí surge la idea de premio-castigo por el desempeño académico. También allí, el uso del vocabulario tiene total autonomía pero se debe utilizar con responsabilidad. Las niñas usan las “malas palabras” al igual que los niños, aunque esto no sea tan frecuente.

Se asume que los padres trabajan más que las madres y que en tal sentido, deben ser ellas quienes acudan a los llamados de la escuela, cuando así se requiera. Los padres deben saber que hacen sus hijos, sentencian. Predominan hogares monoparentales y abandono del padre; en algunos casos priman las relaciones con los abuelos por encima de los padres; o una mayor cercanía frente al padre, a través de labores compartidas; hay algunas manifestaciones de trato desigual frente a los hijos acorde a la edad y el orden de nacimiento.

El poder como ejercicio de bienestar, en el que estudiar es una ruta para salir adelante o el tener casa propia, que no sólo conducirá a él, sino que generará transformación en las vidas de los sujetos. El bienestar adquiere otra dimensión cuando se le observa como escenario de coerción y prohibición para lograr ser alguien mejor. El dispositivo de poder dará lugar al sujeto inscribiendo en su cuerpo con un conjunto de praxis, los modos y las formas de ser (García Fanlo, 2011), controlándolo, constituyéndolo como efecto de saber-poder sancionándolo (Martínez Posada, 2013)

7.4. Develar cómo se constituyen el cuerpo y la subjetividad desde los imaginarios de género en la cultura escolar del Colegio OEA.

El cuerpo grita. Resolver el tercer objetivo, obliga a contemplar a los estudiantes, los avances y las retribuciones que dejan las experiencias que vinculan los juegos y los afectos, marcados en el ser como esencia de lo mejor de la vida social. El juego es un recurso de la corporalidad, es una experiencia de ser con el otro, que revierte diversión y recreación; desde lo colectivo, preservando la posibilidad de compartir en igualdad: “todos los días por la tarde después de hacer las tareas salíamos a jugar en la cuadra, lo que jugábamos frecuentemente era Yermis, escondidas, congelados, correíta caliente y fútbol” (Relato de Vida. Estudiante J.M. Reporte Juegos. Anexo 7) a través de las tradicionales lúdicas de los congelados, escondidas o desde lo individual, saltando lazo, montando bicicleta, patinando.

En el cuerpo, el juego configura el género, desde la igualdad en los encuentros a partir de la heterogeneidad –la cocina en las niñas, el fútbol en los niños-, tallando roles y estereotipos. “las niñas hacen esto”, “eso no lo hacen las niñas”. Me compraban juguetes como vajillas para jugar a cocinar y muñecas” (Encuesta Docentes. P.5. Reporte Juegos. Anexo 13). Empiezan a dibujarse también desde él, ciertos avances en relación a las nuevas masculinidades, en el caso de papás que intercambian roles a través del juego, que se empoderan de la crianza de sus hijos, que se acercan a ellos a través del juego y la lectura.

Al preguntarles por sus juegos en la niñez, los adultos docentes y padres, los relacionan más con los roles de género; hoy, en tanto los juegos de sus hijos están más asociados a lo tecnológico, x-box, tablets, etc., preservan algunos rasgos de lo que en el pasado fueron para sus padres.

El juego instituye familia, pero también marca un distanciamiento frente a la escuela, validando la tendencia a desarrollar la vida social fuera de ella: se juega en familia, en el barrio, con los amigos. Pese a que en la escuela se juega, pareciera que los eventos lúdicos que en ella tienen lugar, tienen menor peso en el ordenamiento social del sujeto. El juego visto desde el cuerpo, inscribe el fortalecimiento de los vínculos con el padre o la madre. Como dice Tenti(2002), “el aprendizaje no reside solo en la memoria y en la mente, sino también en el cuerpo. En el mismo, se inscriben no sólo predisposiciones, sino también valores. Así como existe un lenguaje del cuerpo, actuamos con el cuerpo y hablamos con el cuerpo”.

Lo afectivo, cobrará vigencia en la corporalidad, a partir de allí, habrá más cercanía entre los sujetos cuando los miembros del hogar pertenecen al mismo género. Se organizará además, en función de lo comunicativo que será trascendental en lo afectivo, bajo una proporcionalidad directa que indicará que a mayor comunicación, mayor afectividad. El tiempo, también será un factor vital, la calidad del tiempo compartida con los padres, contribuirá a afianzar los lazos de la afectividad. “Mi mamá jugaba mucho conmigo y con mis hermanas” (Relatos de Vida. Estudiante. Reporte Juegos. Anexo 7) Lo afectivo así, cobrará vida en relación con el otro, desde la familia, especialmente con los padres, y de manera particular, en la niñez: “Mi papá me cantaba canciones y me leía cuando yo dormía” (Testimonio estudiante. Reporte Juegos (Anexo 7)

Para algunos individuos, la escuela se edifica en la corporalidad como un espacio de encuentro consigo mismo, en el que se sienten cómodos y en el que pueden reconocerse y reinventarse. El cuerpo en la escuela así, será un cuerpo enseñado, susceptible de ser transformado y perfeccionado (Echeverría, L.2004). El lograr reconocerse, sin ataduras,

develando al mundo social en forma auténtica lo que el cuerpo es, aceptarse a sí mismo; se concibe como un ejercicio de emancipación y logro de vida, un asunto de respeto hacia sí. “Aceptarme como soy me importa” en tanto es un medio para la aceptación de los otros. Aceptarse es tener un valor agregado frente a los otros. Aceptarse es respetarse. Así las cosas, la seguridad en el sujeto va en línea directa con el lograr aceptarse como es, en conocerse: definir quién soy yo, de qué puedo ser capaz, en qué puedo participar; y reconocerse.

Para algunos, la familia se instituye en el corpus, en tanto es el principal crítico del sujeto y sus problemas; la relación que con ella se instaure afectará su configuración. Para algunos individuos, es claro que son el resultado de su historia y se construyen en ella.

7.4.1. La subjetividad: buscando ser.

Los imaginarios en la cultura escolar, privilegian al sujeto que aprende sobre la colectividad, prima lo subjetivo y la configuración del individuo para la vida. Al finalizar, la cultura escolar, termina siendo relevante sólo lo vivido, las experiencias en las que el sujeto se haya constituido como ser social en la escuela, el resto pareciera no tener peso, no existir. Los estudiantes, su vida, su ser, se constituyen en el epicentro de la cultura escolar. Las subjetividades están más marcadas por los eventos externos (la familia, los amigos, etc) que por lo que se vive en la escuela misma. La subjetividad entonces se torna un asunto propio de la relación entre lo humano y el mundo (González Rey, 2011)

Existe en el sujeto escolar un anhelo de superación, de tener logros, aunque en muchos casos, tales logros se validen en el reconocimiento de los otros. “En el futuro me veo como una

gran persona con valores y pues reconocido en el mundo, profesional, pues mi equipaje será los valores, las experiencias, y más cosas...” (Relato de Vida. Estudiante grado décimo. Reporte Proyección como Sujeto. Anexo 7) Persisten en estén sentido, ideales, sueños y metas vinculados a la noción del devenir. Lo religioso y lo sentimental de otro lado, priman como intereses en el sujeto, los sueños y las metas, la familia se constituyen en uno de los ejes fundamentales en la constitución de la subjetividad. En definitiva, la conexión con lo religioso es fuerte y latente. El sujeto será producto de lo institucional y lo social, de dispositivos de saber-poder que lo inscriben en un ordenamiento determinado (Herrera J., Opc.Cit.)

Desde la subjetividad se configuran ya, elementos propios de la feminidad, ser madres, identidad frente al género, sentir en algunos casos que no hay un trato desigual por el hecho de ser mujer o por estar empoderada.

Las experiencias van construyendo la identidad del individuo, pero a la vez le configuran acorde a las metas que posea, como ser social. En tal sentido, los estudiantes son el resultado de sus relaciones y experiencias que propician su autoaceptación y lo llevan a configurarse como sujeto.

La subjetividad se hace construcción social en mi encuentro con el otro, de allí precisamente, tomará vida la socialización como contexto de legitimación de la subjetividad, desde aquí los estudiantes observan el juego y los momentos compartidos en el descanso como espacios de encuentro social adversos a los escenarios de socialización provistos por lo sexual.

La socialización rescata la figura de la escuela como escenario de intercambios, en el que se instaure la posibilidad de conocer amigos. Aunque no siempre se enmarcará en el colegio, a veces tendrá lugar en el barrio, en las fiestas, en el chat...en fin, en el ámbito de la vida social.

Desde aquí, los amigos emergen más como un escenario de socialización que de afectividad, un medio natural para sobrellevar la vida. Al socializar, el género será un asunto al que no se le presta atención, es indistinto. La socialización, implicará participar en la sociedad “en la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad” (Berger y Luckman, 1986:119)

La socialización en la escuela, se esboza como un espacio en el que el estudiante puede hacer lo que quiere sin estar en compañía de los adultos, un lugar para relacionarse con los amigos. Dentro de ella, en definitiva el aula no aparece como un lugar propicio para interactuar con los otros. Sin embargo, pese a su relevancia en el ordenamiento social del sujeto escolar, se enuncia que no siempre la socialización es favorable al desarrollo del sujeto, en especial en aquellas condiciones, en las que se reproducen modelos “más bien negativos”, pasando de un individuo a otro. En tal sentido, se asevera, además, que desde la institucionalidad escolar, se dará reconocimiento social a aquellos sujetos que se enmarcan en los patrones académicos y convivenciales del colegio.

En relación a lo académico, pese a no es una idea mayoritaria, desde sus subjetividades, algunos estudiantes perciben a la escuela como un lugar que les provee educación como personas, un espacio de reconocimiento y transversalidad del ser; para otros por el contrario, el colegio forma en lo académico pero no en la constitución como sujetos; así las cosas, los procesos académicos son vistos como un valor agregado de la escuela, “por los patrones de exigencia de los profesores”, pero en definitiva no se preocupa por la formación del ser en tanto no cuenta con escenarios para la formación artística y/o cultural. En materia de espacios físicos o son muy pequeños para acoger la población o no tiene en cuenta a los más pequeños.

El maestro desde aquí, cobra afecto en algunos sujetos, pero en su generalidad se observa desde los estudiantes como una figura sin peso en los procesos de subjetivación y en el marco de las dinámicas propias de la cultura escolar, hay indiferencia y escaso reconocimiento de su lugar en la escuela.

Lo que el género, nos dejó. Nunca antes esta institución educativa, territorio conservador y heteronormativo por excelencia, a juicio de los investigadores, se había leído desde el género. De manera que lo que desde aquí surja, abrirá las puertas a la interpretación de los significados que en ella redundan, tributando la posibilidad de verse y comprenderse, y de transformarse. Otorgando al mundo social y académico, a la escuela misma la oportunidad de teorizar sobre lo que allí ocurre, analizarlo y constituirlo en punto de referencia para el devenir.

7.4.2. El cuerpo desde el género.

El cuerpo en relación al género, desde lo que manifiestan los y las estudiantes, configura la feminidad, desde él se confirman los estereotipos instituidos, que nos enseñan las formas de ver y leer el cuerpo: ser tierna, vestirse sola y no frente a los hombres, ser débil y frágil, buscar protección y cuidado en los hombres, sensibles, amables, cuidadoras: “cuando era pequeña mis papas me regalaron muñecas, juegos de loza y cocinita, jugaba a la profesora, a la mama, me comportaba muy juiciosa y obedecía a mi mama, le ayudaba a hacer cosas” (Relato de Vida. Estudiante. Configuración de Feminidad (Anexo 7). Esto es, símbolos y códigos ordenados acorde a una red de estereotipos o ideas consensuadas (Rocha & Loving., 2005).

Respecto a la configuración de la masculinidad, empieza a perfilarse una ruptura frente a la masculinidad hegemónica, los colores ya no pertenecen a un determinado género, ahora se constituyen desde la diversidad. Sin embargo, muchos estereotipos masculinos se conservan: el hombre es el proveedor en el hogar, pueden salir a la calle sin ninguna restricción de tiempo, tiene más libertades, sus juegos implican más el uso de la fuerza. La construcción histórica-social de la virilidad se confirma aquí y su lugar en oposición a las mujeres y a las minorías sexuales y raciales (Kimmel citada por Chaves, 2012:8)

Se preservan roles desde la niñez en los juegos, en las mujeres: cocinar, peinar muñecas, jugar a la familia; en la adolescencia: hacer aseo y otros oficios en la casa, prepararse para la maternidad y aprender a cuidar a hijos y esposos; en los hombres: el fútbol, los juegos de carros, ser brusco, montar en cicla, jugar a la lucha libre o al karate.

El cuerpo, es educado, domesticado; desde la casa, a las mujeres se les enseña a enfocarse en su apariencia física, y a los hombres a ser cabeza de hogar. El cuerpo de unos y otros es docilizado, forzado a construir roles y estereotipos que van en contravía del ser, de su libertad y autonomía; el cuerpo así se colma de dolores. Los hombres deben prepararse para hacer trabajos pesados y deben pensarse como responsables del hogar, como generadores económicos. Al hombre se le educa con rudeza y en muchos hogares aún, se “privilegia” la realización de oficios a la mujer por encima del hombre. Sin embargo, hoy se hace cada vez más evidente el trabajo compartido en los oficios en el hogar, produciéndose así, una incipiente despresurización de la masculinidad hegemónica. Un asunto simbólico y cultural que permitirá dar cuenta de acuerdo a Mora, P (2010):

“En este proceso complejo de apropiación de la cultura se producen, reproducen y legitiman ideas morales, relaciones de autoridad, poder y dominación, además de concepciones sobre el ordenamiento simbólico de los géneros, con base en la lógica binaria hombre-mujer, de larga tradición, que asocia al hombre con términos que en nuestra cultura occidental están sobrevalorados: razón, espacio público, independencia, fortaleza, autoridad, poder”.

La homosexualidad, en relación al cuerpo es deslegitimada, en tanto desde él se exterioriza la orientación sexual, es en ese momento cuando surge la discriminación, la exclusión... el matoneo. La escuela preserva esta estructura. A los hombres pertenecientes a la comunidad LGBTI los discriminan más que a las mujeres, si desde el cuerpo se expresa con naturalidad su condición; las mujeres pertenecientes a esta comunidad tienden a mimetizarse más fácil, aunque hoy por hoy, hay una fuerte inclinación a manifestar la orientación sexual con naturalidad. Independiente del escenario en el que se encuentre el sujeto, la escuela aún preserva una actitud soterrada, cuando el cuerpo grita lo que siente. Las discriminaciones están referidas hacia el sexo, las minorías étnicas o raciales y la orientación sexual. Por ello la normalización no está referida únicamente a la constitución de los cuerpos, sino a la posibilidad de optar por otras preferencias sexuales.

De esta binarización de la realidad (pasada por el filtro de los imaginarios) fácilmente se desprende que la categoría heterosexual se complementa con los adjetivos bueno, normal y natural, mientras que la categoría homosexual se complementa con los adjetivos malo, anormal, desnaturalizado. (Planella, 2006: 219)

Se comprende que la homosexualidad no es una construcción social legitimada por la cultura escolar (por lo general se inculca la heterosexualidad), pero la atracción hacia alguien del

mismo sexo, como un llamado del cuerpo, se materializa desde la subjetividad “...desde pequeña sentí atracción hacia una mujer” (Estudiante población LGBTI). La escuela no legitima la homosexualidad, y a más de ello, ejerce un severo dominio sobre las corporalidades, obliga a mimetizar comportamiento y expresiones, a reprimir el cuerpo y el ser. Así lo confirma García, C. (2007):

“A pesar de una mayor visibilidad de las personas LGBT, especialmente en la producción cultural del país, siguen existiendo numerosos imaginarios sociales y culturales basados en prejuicios. Tales imaginarios afectan a las personas LGBT en su vida cotidiana y se ven reforzados por su pertenencia a un sexo, una clase social o un grupo de edad. Por tal razón, los grupos de lesbianas, transgeneristas y jóvenes enfrentan una situación particularmente adversa”.

Desde las desigualdades de género, la escuela también preserva el control de los cuerpos, segrega. En tal sentido, es un ente regulador de corporalidades y afianzador de tradiciones, en cuanto al deber ser de un hombre y una mujer.

Existe una noción que válida la homosexualidad a partir de una violación como un artilugio que transita en la imaginería social, sin embargo, los sujetos de la escuela lo desvirtúan como una generalidad, por considerarlo un asunto que encuentra asidero en la subjetividad.

En relación a la igualdad, se hace latente que los comportamientos éticos y morales deben estar en equidad en correlación al género. En términos generales, desde el sujeto de la escuela predomina como tópico de interés, la percepción de la homosexualidad sobre la violencia de género y la igualdad entre sexos. Bajo el encuadre de la identidad de género, la práctica sexual

se liga a la posibilidad de contraer enfermedades de transmisión sexual, como un temor subjetivado que cobra vida en el individuo.

7.5. Determinar cómo se consolida el género como dispositivo de poder en las interacciones de los sujetos educativos del Colegio OEA.

El poder y sus dominios. El cuarto objetivo nos lleva a considerar como el sentido crítico no existe frente a los procesos propios del colegio y lo social, al parecer los sujetos del aprendizaje, se han mimetizado y convencido del carácter natural de su devenir en la escuela. El docente, agente de dominio y control en el ejercicio de poder que transversaliza la escuela, se encuentra amalgamado a la cultura escolar, está mimetizado al entorno. La escuela como agente de poder, ha perdido valor y vigencia en la vida de sus sujetos en formación, en sus vidas; la percepción del colegio o la academia misma, tiene poco valor.

Para los estudiantes ir en contravía de los dispositivos de dominación es configurarse como sujeto desde las libertades y la autonomía, el ser capaz de tomar decisiones propias, el emanciparse, el ser rebelde, y en definitiva, sublevarse contra el control y la sujeción. El ejercicio de poder implicará así, que ciertas acciones pueden estructurar el campo de otras acciones posibles (Foucault, 1983).

La escuela como institución socializadora ha menguado su papel en la búsqueda de la sujeción a la que ha estado acostumbrada: los aprendizajes que deja en los estudiantes, no son nuevos; las enseñanzas que provee y se asumen como benéficas, están más relacionadas con las posibilidades que pueda brindar al sujeto para el vivir. Resulta evidente así que la educación de

hoy, se constituye en un espacio de conflicto entre grupos competitivos de poder con una marcada connotación social (Kliebard, 1995). “El colegio ha sido importante en mi vida ya que uno aprende muchas cosas, se obtiene una educación y a su vez tener un intelecto.” (Relato de Vida. Estudiante. Reporte Percepción Académica. Anexo 7).

Hay una configuración como sujeto político en la que se ve la supremacía frente al otro, cuando se ha vivido más, cuando se han tenido experiencias difíciles en la vida; frente al que no ha tenido dificultades, este no ha avanzado en el camino y le falta adquirir el status que posee quien si lo ha hecho. Existe una conciencia generalizada de que la vida es esfuerzo y que por lo tanto hay que tener disciplina y metas claras; un evento que bien puede verse como elemento de sumisión del sujeto a la heteronormatividad, que ya ha penetrado en su ser para quedarse allí instaurada. El dispositivo de poder dará lugar al sujeto inscribiendo en su cuerpo con un conjunto de praxis, los modos y las formas de ser (García Fanlo, 2011). En relación al juego, independientemente de los controles ejercidos para configurar las identidades de género, a través de los roles, finalmente, prevalece lo subjetivo.

En la proyección como sujeto, se le da importancia al luchar por lo que se quiere ser como acto político de la subjetividad. Sin embargo, el individuo también se proyecta desde la sumisión en la reproducción de roles heteronormativos de género, que vislumbra para su vida futura. El poder desde aquí, también se contempla en la posibilidad de tener una buena vida, un evento plenamente relacionado con lo material.

En este escenario proyectivo, los padres contemplan la necesidad de evitar la violencia de género como mecanismo de prevención y aseguramiento de una vida tranquila en las futuras vidas de sus hijos, una labor en la que la escuela ha de participar:

Comprender a través del género, los ordenamientos de la escuela como institución social, sus dinámicas, prácticas y sujetos que le son inherentes, es acercarse a la cultura y al entendimiento del poder escolar como mediador de las relaciones entre los géneros, su configuración y desarrollo diferencial (Estrada, A., 2004)

La discriminación, la exclusión, marcan el distanciamiento de la subjetividad frente a los otros. En esta búsqueda por el poder o al menos para no sucumbir ante él, algunos aprenden a mimetizarse o ser parte de la heterogeneidad para ganar el reconocimiento de los pares. La religión de otro lado, se convierte en un acto de sujeción, en tanto regula en muchos casos, el actuar y el pensar, en tanto legitima la idea de pecado, que aún hoy prevalece. Es más una cuestión de gobierno que una confrontación de adversarios, designando la forma en la que al conducta debe ser dirigida (Foucault, 1983)

Vistas desde los asuntos convivenciales de la escuela, las diferencias entre pares, afectan el desenvolvimiento en los procesos formativos de los sujetos, aquí se legitima la marginación. El poder en la escuela también se mide desde lo académico, donde se perpetúan ciertas estructuras hegemónicas dominantes, se enseñan cosas poco útiles para la vida de los sujetos, más bien no relevantes; colmado de reglas heteronormativas, basadas en la moral y las “buenas costumbres”. Al final, la cultura escolar carecerá de relevancia como campo de formación educativa, no tendrá rigor, pero se empoderará como lugar de encuentro con el otro, allí cobrará vigencia.

Tras las revelaciones de la cultura escolar, se infiere en la figura 9:



Género y poder. Desde la configuración de la feminidad prevalecen los valores de la masculinidad hegemónica, instaurada en muchos casos desde la religiosidad, lo femenino se ampara en Dios. Las transformaciones aunque no han sido muy evidentes, si se han gestado en pequeños cambios que empiezan a insinuarse: cada vez más, los oficios en el hogar tienden a ser compartidos. El género es, fue y será un ejercicio de poder, un ejercicio político, en el que surgirán lo simbólico y las prácticas sociales. Los códigos culturales heredados, encubren formas de explotación e injusticia, son parte de nuestra identidad, difícil de modificar (Lamas, 1999).

Las desigualdades y sumisiones son latentes, desde la escuela y en los hogares, “En mi familia el mayor número de hermanos eran mujeres y las mayores así que debíamos ser serviles con los hermanos hombres todos los deberes los hacíamos nosotras, adicionalmente debíamos ser recatadas” (Encuesta a padres. P. 1. Reporte Machismo. Anexo 13) la feminidad se configura en la exclusión, así lo plantean los estudiantes: las mujeres no pueden hacer cosas de hombres, vestirse como ellos, aún está mal visto; a las mujeres se les “cuida” más a la hora de salir, en este sentido se ejercen fuertes controles en su subjetividad.

Los ejercicios de poder se configuran en lo sexual, a las mujeres aún se les “cuida” su virginidad o se les prohíbe tener novio. El género se planteará, como una categoría relacional mediada por dispositivos de poder (Scott citada por Estrada Mesa, 2004), desde aquí se observa como los intercambios sociales históricamente legitimados, determinan el escenario en el que se validarán y adquirirán status. En contravía, empieza a hacerse latente la necesidad de construir espacios de autonomía, libertad e igualdad en relación al género; se ganan espacios en la cotidianidad: ir al cine, llegar tarde, tener novio, hablar por celular y chatear, poder estar en

compañía de hombres, se convierte para las mujeres adolescentes, en un ejercicio de autonomía responsable, que se asume como dominio de un territorio antes satanizado.

En relación a la homosexualidad, el género en la escuela perpetúa el modelo de masculinidad homofóbica, el ejercicio de poder aquí se transversaliza preservando la marginación y la exclusión: a la población lgbti se le ve como diferente o simplemente se ignora su condición. La fuerza o violencia, constituye el modo en que el poder se produce en el acto, generando exaltaciones de las hegemonías heteronormativas instituidas, y con ello, negaciones articuladas, producciones de invisibles de la diversidad sexual. (Ruíz, N.,2011)

También en este escenario empiezan a gestarse cambios, existe un sector relativamente amplio dentro de la escuela, conformado en su mayoría por estudiantes, que reconoce desde la igualdad y el respeto a la diferencia, a los individuos homosexuales como sujetos en derechos. Tolerancia, dicen, respeto a la vida y al poder amarse desde el lugar que cada quien elija. La homosexualidad para algunos aquí, es un asunto normal, una condición más del sujeto que no es susceptible de un trato distinto. Como lo plantearía Nelson Ruíz (2011):

En suma, la legitimidad de la diversidad sexual, implica hacer visible la desigualdad de los derechos y la pluralidad de múltiples identidades; lo que supone la necesidad de “imaginar” figuras, sentidos y múltiples formas de reinventar y reconfigurar desde la subjetividad las relaciones erótico – afectivas de los cuerpos.

La territorialidad en la escuela empieza a ser compartida desde la igualdad, el baño de los hombres se convierte ahora, en escenario compartido de socialización entre un género y otro. Se válida la presencia natural de las mujeres allí y la no exclusividad para los hombres, quienes se

muestran receptivos a esta nueva configuración del espacio. No ocurre lo mismo con el baño de las mujeres, este es aún un escenario cuyas fronteras son impenetrables.

La violencia de género es otro asunto que se inserta en las coordenadas de la escuela a través del poder, no se visibiliza de manera latente, pero se escucha; y se sentencia la necesidad de preservar desde los hogares el manejo del conflicto y una emancipación tajante de la mujer y la familia frente cualquier acto que enuncie su existencia. “La opresión de la mujer extiende sus terrenos hacia su cuerpo, su mente, su espíritu, mediante relaciones de sexaje” (Guillaumin, 2005):

“Desde el hogar los padres debemos respetarnos de palabra y obra por más bravos que estén hacer un llamado al diálogo. Los hermanos que también se respeten y se colaboren desde el colegio, la docente debe generar actividades que involucren a niños - niñas, dramatizaciones obras de títeres, juegos y que en el aula se respeten los estudiantes y se colaboren” (Encuesta a Padres P. 10. Reporte Violencia de Género. Anexo 13)

En relación a la identidad de género, se válida la cultura hegemónica, desde allí, la orientación sexual presenta enormes tropiezos: los docentes no validan el proceso exploratorio de la orientación sexual, en estos casos se manifiesta que obedecen a una moda, a un capricho o a que el sujeto simplemente es “indisciplinado”. De manera que lo que vendrá a determinar la identidad sexual, no será el sexo biológico sino las experiencias, costumbres y ritos que hayan vivido desde el nacimiento, los hombres y las mujeres (Lamas, 2002., citando a Stoller, 1964). Para los estudiantes, definir la orientación sexual es un asunto subjetivo, que implica verse y construirse más allá de los controles y las normatividades.

8. CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio permitieron corroborar la prevalencia de imaginarios constituidos alrededor del género en la cultura escolar del Colegio O.E.A, pero a la vez, enunciaron la transformación de algunas de sus estructuras:

- 1) En definitiva, los imaginarios de género detectados en la cultura escolar del Colegio OEA, se organizan categorialmente alrededor **1) Del cuerpo:** en la no exteriorización de las emociones; las dolencias corporales como autoconciencia del contenido corpóreo; la hegemónica presencia de los tradiciones roles y estereotipos de género, los oficios en el hogar, los juegos, la forma de vestirse, los colores en el vestuario, los patrones de crianza, las exigencias frente a uno u otro género, los hobbies; el cuidado, el afecto y la sobreprotección que prevalecen aún en la crianza. **2) De la Subjetividad:** La fe y la religiosidad que marcan la pauta sobre los roles sexuales, la prevalencia del concepto de pecado, castidad y virginidad; la cultura hegemónica preservando el saber comportarse, saber valorarse como símbolos de autocuidado y respeto del sujeto. **3) Del poder:** el control del sujeto de los padres sobre los hijos, en especial en materia de regulación de la forma como se agencia la sexualidad, las prohibiciones frente al noviazgo, las relaciones sexuales, el asumirse y actuar como homosexual, los celos como ejercicio de dominación en las relaciones familiares y sentimentales, el concepto de fidelidad.

A nivel institucional:

- 2) Los hallazgos expuestos en relación a los imaginarios de los sujetos que habitan esta escuela, exponen de plano la necesidad apremiante de implementar una política institucional de género, que basada en la política pública, parta de los descubrimientos de esta investigación para fijar sus derroteros. Dadas las múltiples dimensiones que encierra la cultura escolar, bien puede contribuir a transformar las esferas académica, convivencial, comunitaria de la institución y personal de los individuos.
- 3) La detección de los imaginarios antes mencionados, le ha de servir a esta comunidad educativa para comprender el actuar de los sujetos que le son inherentes y desde allí replantear las acciones que ha de emprender para lograr un mayor acercamiento a sus actores, en pro de la transformación de los aspectos en los que hoy se encuentra rezagada a nivel académico, convivencial o comunitario.
- 4) Las implicaciones para la escuela desde lo aquí encontrado, apunta a varias dimensiones: desde lo misional, la escuela debe hacer un alto y contemplar el para qué de la escuela, su sentido, reevaluar alrededor de que y de quién se debe constituir. La escuela debe transformarse a sí misma y sus prácticas, su norte mismo, sólo así develar sus imaginarios tendrá sentido, pues en ello radica la función social imagética.
- 5) Las implicaciones de los imaginarios de género para la cultura escolar, son varias. En definitiva, los imaginarios detectados son instituidos, no son nuevos; aunque en la superficie se empiezan a esbozar algunas transformaciones. Siglos después de configurados, los imaginarios de género persisten, algunos casi intactos; y la cultura hegemónica sigue transitando por la escuela, casi invariable. Esta es una verdad

dolorosa, que lleva a preguntarse qué se requerirá para que transmuten. La respuesta quizás esté en la posibilidad de abrirse al desarrollo humano, al mundo, a la legitimación de la cultura, pero sobre todo al pensar en el sujeto y reorganizar los procesos escolares pensando en él, como epicentro.

- 6) Desde la cultura institucional, desde la gestión de los procesos académicos y directivos, deberán transformarse los derroteros, idear nuevas formas de propiciar el gusto por el aprender, poniendo al conocimiento en contexto y en línea directa a las necesidades del ser, expresas por los estudiantes; a sus intereses reales.
- 7) En relación a la cultura docente, el profesorado debe renovarse, cambiar de paradigma, enunciarse como guía real desde una perspectiva igualitaria, redefiniendo su rol acorde a las nuevas exigencias del mundo escolar. Los aprendizajes configurados en la cultura académica, deberán reevaluarse, tornándose trascendentales para el sujeto, respondiendo a esa necesidad de constituir subjetividades, de preferencia desde una perspectiva del desarrollo humano. La academia así, deberá mutar sus prácticas hacia unas menos técnicas, menos centradas en el logro, la nota, la promoción, el resultado y más orientadas hacia la consolidación de un nuevo conocimiento centrado en el sujeto.
- 8) En relación a las subculturas de la cultura escolar, resulta evidente que prima lo experiencial, el estudiante. Así la cultura académica, docente, institucional pasan a un segundo plano. La cultura crítica adquiere sentido en los procesos vigentes para el estudiante pero no en relación a la escuela y sus dinámicas; la cultura social emerge de cuando en vez.

A nivel social:

- 9) Los resultados expuestos en relación a los imaginarios, obligan a considerar la necesidad de que la escuela en su labor con los padres y las familias, empiece a desarrollar estrategias -ojala dispuestas desde la implementación de la política institucional de género- que busquen en el plano subjetivo trabajar alrededor de los patrones de crianza, el autocuidado y el respeto por el sujeto, la igualdad de género y la prevención de la violencia de género, la constitución de nuevas masculinidades y feminidades; y en relación al poder, el desarrollo de nuevas prácticas que modifiquen los modos de control del sujeto, la regulación de la sexualidad y los ejercicios de dominación, entre otros.
- 10) El lograr desarrollar procesos desde la escuela que le apunten de manera efectiva a los puntos arriba expuestos, puede contribuir a la mutación de imaginarios y prácticas en los sujetos, sus familias y desde allí, las dinámicas de la escuela misma. En tal sentido, se estaría aportando a la transformación del mundo social.
- 11) En materia de diversidad se ha avanzado; se percibe una mayor visibilidad de la población LGBTI y de sus derechos en la escuela, mayor aceptación de la diferencia; pese a que sigue primando la homofobia hegemónica; no ocurre lo mismo, en la configuración de roles y estereotipos de la mujer. Este aspecto es en todo caso un paso en la avanzada hacia el trabajo en la igualdad de género, que se puede aprovechar para desarrollar estrategias propuestas en la política pública en esta materia o para que entidades externas gubernamentales u ONG interesadas, desarrollen propuestas en tal sentido, en esta escuela.
- 12) Es evidente que la escuela como institución social y académica presenta deterioros que básicamente la ubican fuera de sintonía en relación a la vida del sujeto. En esta vía, lo

que se ha de rescatar de la escuela no es solamente su función educativa en pro del conocimiento, sino la posibilidad que ha de ofrecer como marco para la socialización; en este sentido deberá trabajar, al igual que en la configuración del ser. En especial se ha de considerar que los docentes tienen poco peso en el plano subjetivo del estudiante, por ello, este debe ser un aspecto en el que se han de formular cambios; y que la academia, su epicentro por tradición, ha perdido rigor, pues pocos reconocen la incidencia de los aprendizajes que desde allí se proveen.

A nivel personal:

- 13) Dados los resultados obtenidos en materia de cuerpo, desde el colegio se han de promover desde el aula propuestas que giren alrededor del manejo de las emociones, el dolor y su exteriorización, la autoconciencia del contenido corpóreo en los estudiantes e incluso en los docentes mismos
- 14) Considerando los imaginarios detectados, desde el colegio deberán desarrollarse estrategias encaminadas al trabajo del cuerpo, al empoderamiento de las subjetividades de los sujetos escolares, a su autoreconocimiento y emancipación.
- 15) Se debe tener presente que en esta escuela, el sujeto y la familia prevalecen frente a la escuela, en la vida de los estudiantes. Los sujetos en formación de la escuela, tienen claro desde su perspectiva, la necesidad de su desarrollo como sujeto humano, sus libertades y prácticas. Ahora, todo gira alrededor del sujeto, lo comunitario pasa a un segundo plano.

Referencias Bibliográficas

Absalón, J. (2007). Infancia y ciudad. Una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá. UPN, Revista colombiana de educación, Bogotá.

Acebes, R. (1995). Subjetividad y mundo de la vida en Husserl y Merleau-Ponty (Historia, cuerpo y cultura). Universidad Complutense de Madrid: Madrid.

Apple, M. W., & Aasen, P. (2003). The state and the politics of knowledge. New York: Routledge Falmer.

Baeza, M. (2002). De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido " Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.

Backzo, B. (1984). Les imaginaires sociaux. Mémoire et espoirs collectifs. París: Payot, 1984, p. 54.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1986). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernstein, B. (1990 b). The structure of pedagogic discourse. London: Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona, Anagrama.

Briones, G. (2001) *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. Editorial Trillas, México. Módulo Enfoque Explicativo Causal, CINDE, Bogotá.

Bosch & Ferrer (2002). *La voz de las invisibles: Las víctimas de un mal amor que mata*. Ed. Catedra. Madrid.

Butler, J. (1997a/1998). *Mecanismos psíquicos del poder*. Valencia: Cátedra.
-*La institución imaginaria de la sociedad*, 1. *Marxismo y teoría revolucionaria*, 2. *El imaginario social y la institución*, Barcelona, Tusquets, 1983, 1989 [Traducción de Abtoni Vicens, vol. 1, y Marco-Aurelio Galmarini, vol.2].

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Ed. Paidós. Barcelona.

Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets Editores, Argentina.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities*, St. Leonards, Sydney: Allen & Unwin.

Deleuze, G., Foucault (1987). Barcelona, Paidós.

Deleuze, G. (1990). "¿Qué es un dispositivo?" en *Michel Foucault, filósofo*, Gedisa, Barcelona.

- Denis, D.(2000). El cuerpo enseñado, Barcelona, Ed. Paidos,
- Pichón, R. (1985). "El Proceso Grupal" Ed. Nueva Visión.
- Pichón, R. (1985). "Psicología de la vida cotidiana" Ed. Nueva Visión.
- Echeverría, M. (2004). Cuerpo y escuela, apuntes en torno a la perspectiva de foucault en torno al cuerpo y al poder. Bogotá, Colombia
- Eribon, D. (2001). Reflexiones sobre la cuestión gay, Barcelona, Anagrama.
- Erikson E. (1968). Identidad, Juventud y Crisis. Bs. Aires, Ed. Paidós.
- Facio, A. (1999). Cuando el Género Suena Cambios trae. Gossestra Intl., S.A. ILANUD. San José, Costa Rica.
- Faur E. (2004). Masculinidades y desarrollo social. UNICEF. Arango editores. Bogotá-Colombia.
- Fernandez, A. (1992) De lo imaginario social a lo imaginario grupal. Actualidad psicológica. Buenos Aires, XVII, # 193.
- Fernández, A. (2007) Las lógicas colectivas, Imaginarios, cuerpos y multiplicidades, Editorial Biblos, Argentina.

Foucault, M., (1966,1967, 1968 y 1970). Historia de la locura en la época clásica; El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica; Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas; La arqueología del saber; los cuatro en México, Siglo XXI.

Foucault, M., Sheridan, A., (1972). The archaeology of knowledge. New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1975a). Surveiller et punir. Naissance de la prison. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1992) Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber, Madrid, Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1993). Historia de la sexualidad. La Voluntad de Saber. Siglo veintiuno de España Editores, S.A.

Foucault, Michel. (2000). Tecnologías del yo. Y otros textos afines, Barcelona, Paidós.

Gadamer, H. (1997). Arte y verdad de la palabra, Barcelona, Paidós.

García C., N. (2005). Imaginarios Urbanos. Editorial Universitaria, Buenos Aires, 147 pp. ISBN-95-023-1352-6

García F., L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. A Parte Rei, Revista de Filosofía, número 74, marzo de 2011. [En línea] serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf Con licencia Creative Commons “Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 2.5 España (CC BY-NC-SA 2.5) “.

Gitlin, A. (1987). 'Common School Structures and Teacher Behaviour', in J.SMYTH (Ed.), *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Londres, Falmer Press.

González Di Pierro, E. (1991). *La subjetividad y el cuerpo, un ensayo sobre merleau-ponty* en: estudios. filosofía-historia-letras verano.

González, F. (2011). Lenguaje sentido y subjetividad: más allá del lenguaje y la conducta. *Estudios de Psicología* (Ed. impresa), v. 32, p. 345-357.

Guillaumin, C. (2005). *Práctica de poder e idea de la Naturaleza*. En: Curiel, Ochy y Jules Falquet (comps) *El Patriarcado al Desnudo. Tres Feministas materialistas*. Brecha Lésbica. Buenos Aires.

Gutiérrez, F. (1998). *Historias de vida. Notas acerca de la tradición polaca*. En *Los usos de la relatos de vida en las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Herrera, J. & Garzón, J. (2014). *Las historias de vida como método de investigación*. En *Relatos e historias de vida en ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.

Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las Ciencias Sociales*. 2ª edición, 2010, 224 pp. Ediciones Átropos Ltda. Bogotá, CINDE.

Kelly, J.A. y Worell, J.A. (1977). *New formulations of sex roles and androgyny: A critical review*. *Jornal of Consultan and Clínica Psicóloga*, 45,1101-1115.

Kimmel, M. (1997). "Homofobia, Temor, Vergüenza y Silencio en la Identidad Masculina", en Valdés, T y J. Olavarría (eds.) Masculinidades. Poder y crisis. Ediciones de las Mujeres n° 24, ISIS Internacional, FLACOS-Chile. Santiago, Chile.

Kliebard, H. (1995). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge.

Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género, en papeles de población número 21. Universidad autónoma de México pp. 147 – 178.

Lamas, M. (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, PUIG-UNAM / Miguel Ángel Porrúa, México.

Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*, Taurus, México.

Leontiev, A. (1975). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del hombre.

Lyotard, J., Bennington, G., & Massumi, B. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Mackinnon, C. (1995). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Colección Feminismos. Madrid

Martínez Posada, J. (2013). *El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades*. Universidad de la Salle, Colombia.

Martínez, I. & Barbera, E. (2004). La tradición diferencialista: diferencias y semejanzas entre los sexos, en psicología y género. Madrid. Prentice Hall.

Martínez-Otero, V. (2003). Cultura escolar y mejora de la educación. Revista Complutense de Educación, 14, 57-82.

Meler, I. (2000). “La masculinidad. Diversidad y similitudes entre los grupos humanos”. En: Burín, Mabel e Irene Meler. Varones. Género y subjetividad masculina. Barcelona, Paidós.

Merleau-Ponty, M. (1984). Fenomenología de la percepción. Barcelona: Planeta

Molano, A. (1998). Mi relatos de vida con las historias de vida. En Los usos de la relatos de vida en las ciencias sociales. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Montesinos R. & Carrillo R. (2010) feminidades y masculinidades del cambio cultural de fin de siglo. El cotidiano, 160

Montoya, I. (2011). Convivencia y currículo: Una nueva perspectiva desde el trabajo por ciclos, los derechos humanos, las artes y la pedagogía crítica. Conviviendo Bien...Juntos. En: La escuela narrada desde dentro. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.

Ochy, C. (2008). Poder, control y apropiación del cuerpo y la sexualidad de las mujeres en el conflicto armado” conversatorio “organizado por la Mesa Mujer y Conflicto armado. Bogotá.

Olavarría, J.; M. C. Benavente y P. Mellado (1998). Masculinidades populares. Varones adultos jóvenes en Santiago. Santiago de Chile: FLACSO.

Pérez G., A. (1998). La Cultura Escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata

Pintos, J. (2012). Inclusión-exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social.

Planella, J. (2006). Cuerpo, educación y cultura. Bilbao: Disclée de Brower.

PNUD (2005-2009). S/f Marco estratégico regional de género del PNUD en América Latina y Caribe.

Principios de Yogyakarta (2006). P. 6, nota al pie 1. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. En Naciones Unidas, derechos Humanos. Orientación sexual e identidad de género, en el derecho internacional de los derechos humanos.

Quaresma Da Silva, (2007) D. R. A sexualidade e a educação sexual nas escolas a través dos tempos. En Francisco Valduga, Denise A. y M. de Souza Menezes (comp). Formação de professores: a articulação entre os diferentes saberes. Brasil: Feevale.

Quaresma Da Silva, D. & ulloa guerra (2010) Imaginarios de género en las prácticas de educación sexual y profesional en instituciones educativas en Brasil y Cuba. En Diasporas, diversidades, deslocamientos. Brasil

Ricoeur, P (1998), "Discurso, metafísica y hermenéutica del sí-mismo" en *Anthropos* 181 30-37

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración* (Vol. III: El tiempo narrado). México: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo

Ruiz, N. (2011). *Imaginario Social y Homosexualidad. ¿Narrativas extraviadas, figuras irregulares, cuerpos silenciados?* Por Nelson Ruiz - Publicado en Octubre 2011 <http://www.topia.com.ar/articulos/imaginario-social-y-homosexualidad>

Scott, J. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En: *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM, Coordinación de Humanidades.

Sergiovani, T. y Starratt, R. (1990). "Clinical supervision and teacher evaluation". En K. Zeichner: *Supervision of student Teaching*. Madison, Wisconsin. pp. 251-286.

Stoller, R. (1964). «A Contribution to the Study of Gender Identity». *International Journal of Psychoanalysis* (en inglés) (45): 220–226.

Touraine, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos? La discusión pendiente: El Destino del Hombre en la Aldea Global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Webgrafía

Chaves, A. (2012). Masculinidad y Femenidad: ¿De qué estamos hablando? Revista electrónica EDUDARE. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124704010.pdf>

Estrategia equidad de género PNUD Colombia. (2008). Estrategia de género 2007-2008. Recuperado de http://www.pnud.org.co/img_upload/196a010e5069f0db02ea92181c5b8aec/Estrategia%20de%20genero%20PNUD%20Colombia.Pdf

Luna, L. (2008). http://www.nodo50.org/mujeresred/f-lola_luna-sujeto.html

Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. Universidad de Oregon. Publication. Recuperado el 8 junio, 2005, de www.ericdigests.org/2003-3/escolar.html.