

Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP

Género y diversidad sexual:

Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI

Compilador y editor

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Autores y Autoras

Sergio Quintana Rey; Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez; Natalia Pinilla Cortés;
Doris Forero Murillo; Edgar Carlos Rodríguez; Laura Fernanda Vásquez Sosa;
Kelly Yojana Pulido Patiño; Héctor Rodolfo Mora Palacios; Luz Ángela Agudelo;
Diana Carolina Moreno Díaz; Carlos Borja.



**Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP**

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

**Género y diversidad sexual: aportes desde el saber
pedagógico para la educación del siglo XXI**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Compilador y editor

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

© Autores y autoras

Sergio Quintana Rey; Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez; Natalia Pinilla Cortés; Doris Forero Murillo;
Edgar Carlos Rodríguez; Laura Fernanda Vásquez Sosa; Kelly Yojana Pulido Patiño;
Héctor Rodolfo Mora Palacios; Luz Ángela Agudelo; Diana Carolina Moreno Díaz; Carlos Borja.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor

Claudia Nayibe López Hernández

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaría de Educación del Distrito Capital

Edna Cristina Bonilla Sebá

© IDEP

Director General
Subdirectora Académica
Asesores de Dirección

Cecilia Rincón Verdugo
Inírida Morales Villegas
Ruth Amanda Cortés Salcedo
Daniel Alejandro Taborda Calderón
José Arcesio Cabrera Paz

Equipo de implementación del programa
Maestros y Maestras que Inspiran 2021

Líder general de implementación
Asesora académica y pedagógica
Líder de sistematización

Luis Alejandro Baquero
Nancy Palacios Mena
Luz Adriana Gamboa Fajardo
Federico Román López Trujillo

Líder de conexión
Coordinación editorial
Edición y corrección de estilo
Diseño y diagramación

Juan Guillermo Londoño
Diana María Prada Romero
Daniel Alejandro Taborda Calderón
Sebastián Camilo Leal Vargas

Publicación resultado del programa Maestros y Maestras que Inspiran, una apuesta para la educación del siglo XXI, adelantada desde la línea Género y Diversidad, por los autores de este texto, con el acompañamiento del siguiente equipo:

Mentores Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Sergio Quintana Rey

ISBN (digital) 978-628-7535-46-6

Primera edición, 2022

Este libro se podrá reproducir o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores.

Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Transversal 22A n.º 61B -14, barrio San Luis

Teléfono (+57) 601 263 06 03 - Teléfono móvil 314 4889979

www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

2022

Género y diversidad sexual: Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI

Compilador y editor

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Autores y autoras

Sergio Quintana Rey; Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez;
Natalia Pinilla Cortés; Doris Forero Murillo; Edgar Carlos
Rodríguez; Laura Fernanda Vásquez Sosa; Kelly Yojana
Pulido Patiño; Héctor Rodolfo Mora Palacios; Luz Ángela
Agudelo; Diana Carolina Moreno Díaz; Carlos Borja.

Contenido

Presentación	8
Sergio Quintana Rey	
Soberanía del cuerpo y la subjetividad: un giro pedagógico en educación	12
Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez	
Transformación histórica y social del concepto de género en el aula: permanencias e irrupciones	32
Natalia Pinilla Cortés	
Experiencia <i>Jóvenes líderes pares en salud sexual y reproductiva</i>, Colegio El Jazmín IED	50
Doris Forero Murillo	
<i>Mentes Rebeldes: una experiencia de comunicación y pedagogía con enfoque de género</i>	70
Edgar Carlos Rodríguez	
El impacto de la tristeza melancólica en niñas y jóvenes estudiantes de secundaria y su influencia en el surgimiento de conflictos femeninos. Una reflexión a partir de la experiencia <i>Torbellinos Guillermitas de Reflexión Femenina</i>	92
Laura Fernanda Vásquez Sosa	
Educación sexual integral para las infancias, el reto pedagógico que el Colegio Juana Escobar IED está dispuesto a asumir	108
Kelly Yohana Pulido Patiño	
Identidad(es), diversidad(es) y género: un acercamiento a las subjetividades juveniles en la escuela a través del <i>performance</i>	126
Héctor Rodolfo Mora Palacios	

Imaginarios y prácticas sobre diversidad sexual, una mirada sobre la normalización en el Colegio Germán Arciniegas IED	138
Luz Ángela Agudelo	
Lenguaje, diversidad sexual y de género en el Colegio Sotavento IED	158
Diana Carolina Moreno Díaz	
Masculinidades: trasegando entre la tradicional y la actual. Dilemas como hombre	178
Carlos Borja	

Presentación

«El despertar de la conciencia», así podríamos entrar a calificar el cambio cultural que ha implicado, en tiempos contemporáneos, la revisión de las relaciones de poder al interior de las sociedades. Esas mismas que han iluminado movimientos en pro de los derechos sexuales y reproductivos, movimientos feministas y la emergencia de valiosos aportes al conocimiento teórico y práctico que sirven para analizar las diferencias en la experiencia del género, el sexo y la sexualidad. Desde la segunda mitad del siglo XX se empezaron a plantear las preguntas necesarias para entender las desigualdades estructurales configuradas con base en la raza, la etnia, la clase social y, por supuesto, las relaciones de género.

En este mismo ímpetu transformador, y de apertura hacia las nuevas miradas sobre el género y la sexualidad, la educación no podía quedarse rezagada, pues es a través de ella que los cambios se materializan, asegurando que las nuevas generaciones gocen de los avances culturales y sociales. Prueba de ello fue que en el programa *Maestros y Maestras que Inspiran*, en la línea de Género y Diversidad Sexual, se pudieran condensar múltiples experiencias que en este campo han surgido en los últimos años en la ciudad de Bogotá, algunas de ellas aquí recogidas.

Este documento inicia con un artículo del maestro Luis Miguel Bermúdez, experto en el tema, quien nos presenta un recorrido histórico en clave genealógica y arqueológica para abordar los discursos que han determinado el cuerpo y la sexualidad en Colombia, y que a su vez han generado brechas y desigualdades para las mujeres, y la negación de la subjetividad del niño, la niña y el adolescente. A partir de allí, nos muestra un giro pedagógico, mental y corporal presente en las prácticas que se identificaron en el programa y la línea, desde las cuales se traza el camino para la construcción de un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la soberanía del cuerpo, y los derechos humanos, sexuales

y reproductivos, como el campo ético para desplegar una subjetividad respetuosa de las diferencias.

Así, se podrán encontrar reflexiones del género y la sexualidad en contextos educativos como puede ser la importancia de la educación para llevar vidas libres de violencias. En ello, la docente Natalia Pinilla nos exhorta a pensar el lugar estratégico que tiene la educación para desarrollar competencias útiles para las y los estudiantes; de esta manera, ve la necesidad de proponer el género como tema fundamental de un currículo que aporte conocimientos prácticos para la equidad y el cierre de brechas entre hombres y mujeres. Desde esta misma orilla, la docente Doris Forero pone como referente el proyecto de educación sexual integral que ha liderado por más de 12 años, con el fin de que sus estudiantes tengan las herramientas necesarias para poder vivir su sexualidad con autonomía y empoderamiento desde el ejercicio de los derechos.

Por otra parte, tenemos algunas reflexiones del género implicadas en la convivencia estudiantil en la que el docente Carlos Rodríguez nos presenta la experiencia de la emisora escolar *Mentes Rebeldes*; un ejercicio de diálogo polifónico en clave de género, que intenta escuchar la opinión de las y los jóvenes en diversos temas de coyuntura, lo cual ha implicado la transversalización tanto de este enfoque, como de la interseccionalidad, dado el interés y la diversidad de opiniones que surgen en un medio de comunicación escolar. En un ejercicio más íntimo, la docente Laura Vázquez acompaña a un grupo de estudiantes a entender las valoraciones que estas hacen de sí mismas y de sus compañeras, dando sentido a los conflictos que viven, a partir de preguntarles por sentimientos y emociones como la culpa o la tristeza melancólica. Con ello promueve una conciencia de sí y de sororidad con base en las experiencias comunes de mujeres adolescentes.

Igualmente, los docentes Kelly Pulido y Héctor Mora buscan desarrollar la capacidad de agencia de sus estudiantes para impulsar cambios culturales en las comunidades y realidades en las que viven estas niñas, niños y jóvenes. La maestra Kelly, por ejemplo, evidencia la importancia de la cátedra de sexualidad en primaria, respondiendo desde la pedagogía al flagelo de la violencia sexual infantil, y motivando a sus estudiantes a alzar su voz y convertirse en agentes legítimos para hablar del género y la sexualidad. Por su parte, el docente Héctor Mora propone el lenguaje corporal y la expresión del *performance* como un escenario horizontal mediante el cual se trastocan las reglas sociales referentes al género y la

sexualidad, y en el que se puede tener expresiones no normativas; y al hacerlo pone en escena las realidades que han sido históricamente invisibilizadas y perseguidas por su diferencia.

La pregunta por la diversidad sexual hace parte de los retos pedagógicos que se enfrentan en los colegios de la ciudad. La profesora Ángela Agudelo nos enseña un proceso de investigación y reto institucional para hacer de los manuales de convivencia, los proyectos de educación sexual y del entorno institucional, espacios libres de violencia y discriminación para personas sexualmente diversas. Por otra parte, la profesora Diana Carolina Moreno presenta un giro lingüístico al interpelar la violencia simbólica presente en las expresiones peyorativas utilizadas en los contextos escolares para designar negativamente a la comunidad LGBTI; y al hacerlo, propone que el lenguaje es una parte activa de nuestro entendimiento acerca del mundo, por lo que se hace necesario un movimiento tropológico en el lenguaje escolar.

Finalmente, la teoría del cuidado y el género han brindado herramientas para intentar zanjar las deudas de feminización y de labores feminizadas, muchas veces no remuneradas y significadas como de importancia secundaria. En este aspecto, el profesor Carlos Borja nos presenta su experiencia biográfica narrativa como hombre orientador de grados preescolares, en un espacio tradicionalmente femenino y feminizado, en donde parte de estas reflexiones buscan la valoración de masculinidades pensadas en el contexto y no desde metarrelatos de la masculinidad tradicional.

Estas y otras reflexiones sobre la relación cuerpo, género, sexualidad y educación están debidamente consignadas en cada una de las experiencias que gentilmente estas maestras y maestros inspiradores comparten aquí para enriquecer y complejizar nuestro conocimiento y las visiones que tenemos sobre el mundo en el que habitamos.

Sergio Quintana Rey

Soberanía del cuerpo y la subjetividad: un giro pedagógico en educación

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez¹

Introducción

El presente capítulo introductorio tiene como propósito presentar las experiencias de investigación, innovación y reflexión de nueve docentes de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) que han desarrollado en su práctica pedagógica los temas relacionados con el cuerpo, el enfoque de género, la diversidad sexual y la educación integral de la sexualidad, las cuales fueron sistematizadas en el marco del programa *Maestros y Maestras que Inspiran* (MqI) del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), mediante un ejercicio de mentoría y trabajo colaborativo entre pares.

Con el fin de contextualizar dichas reflexiones, en la primera parte de este capítulo se presenta una arqueología de los discursos que construyeron el cuerpo como un continuo de la sociedad establecida, en el que las expresiones de diversidad y diferencia se perciben como desestabilizadores de los ideales de orden, progreso y productividad propios de los Estados nacionales modernos. Así, se verá cómo la urbanidad y la higiene se dispusieron como dispositivos de control biopolítico sobre la población para consolidar el Estado nacional colombiano y su inserción al sistema capitalista. Para lograrlo, la escuela se adecuó para implementar una educación basada en el disciplinamiento del cuerpo destinado a la productividad económica, la definición marcada de roles y estereotipos de género, y la matriz de la heterosexualidad obligatoria para asegurar la reproducción en el marco de una familia.

1 Doctor en Educación, docente Secretaría de Educación del Distrito (SED).
Correo electrónico: luijmi@yahoo.com

En este sentido, se reflexiona sobre la homogeneidad, tanto corporal como social, basada en el género, la pertenencia a una familia, a una nación, a la comunidad católica y la vinculación a una empresa como valores colectivos que, si bien otorgaron una identidad y un proyecto común como nación, también terminaron por producir brechas en las niñas y mujeres en el ámbito económico, social, cultural y político; y en los niños, niñas y adolescentes la negación de su subjetividad.

Finalmente, se muestra cómo en el actual momento histórico, en el contexto de la globalización y la irrupción de las nuevas tecnologías en la vida social, se demanda una nueva educación que abandone el disciplinamiento y el control del cuerpo, para permitir que emerja la corporeidad, y con ella, la creatividad encarnada en subjetividad. Razón por la cual, las experiencias pedagógicas de *Maestros y Maestras que Inspiran* son un importante paso en esta dirección, al mostrar el camino que permita transitar hacia un modelo y práctica pedagógica que cuestione y reflexiones sobre el poder hegemónico ejercido sobre los cuerpos, y que permita educar en la celebración de las diferencias y la creatividad como aprendizajes fundamentales en la sociedad del siglo XXI.

Cuerpo republicano y régimen biopolítico²

La construcción de los Estados republicanos y nacionales en América Latina, y particularmente en Colombia, en la primera mitad del siglo XIX, implicó el reforzamiento de los discursos sanitarios, demográficos y educativos que ampliaron la mirada sobre el gobierno de la vida de los ciudadanos. Esto fue fundamental para optimizar su funcionalidad orgánica y capacidad productiva a fin de articular el Estado al circuito socioeconómico mundial.

Lo anterior, implicó el despliegue de un conjunto de dispositivos de biopoder basados en la higiene y la urbanidad que lograran regular los comportamientos, los sentimientos y la experiencia vital de los individuos, para garantizar la formación de una población saludable y disci-

2 Foucault (2011) define el *biopoder* como una tecnología empleada por los gobiernos en la modernidad dirigida a controlar la vida en sus dimensiones biológicas y anatómicas. Esto se logra con la *biopolítica*, que hace referencia a las técnicas y políticas que se ejercen para administrar racionalmente la vida de la población como masa. La *anatomopolítica*, por su parte, se encarga de las tecnologías de poder que operan directamente sobre el cuerpo, para su control y vigilancia.

plinada que se ajustara a los principios ideológicos y económicos del naciente Estado nacional. Con esto se pretendió modelar un tipo corporal que abandonara los rasgos salvajes y populares, encarnara los hábitos civilizados heredados de la tradición hispánica, legitimara la división social basada en las diferencias raciales, de clase y de género; y consolidara a la religión católica como la fuente principal del ordenamiento moral de la sociedad.

Este impulso biopolítico del Estado encontró en la Iglesia católica un importante aliado con fuerte arraigo cultural, ya que el sistema axiológico cristiano se entrelazó perfectamente con los discursos médicos y científicos del control sobre el cuerpo y la vida, dando paso al surgimiento de nuevos campos de saber y poder como la higiene o la fisiología moral. Además, se revitalizó la injerencia del catolicismo en la familia y la educación.

Así, la construcción de este cuerpo republicano se inspiró en los ideales modernos de la familia patriarcal burguesa como núcleo de la sociedad, y se enfocó principalmente en dos segmentos de la población: las mujeres y la infancia, quienes se convirtieron en actores fundamentales para toda la arquitectura social y económica que vino de la mano con el capitalismo y la consolidación del Estado nacional colombiano.

Si bien el patriarcado se viene gestando desde el período neolítico con la aparición de los primeros Estados arcaicos (Lerner, 1990), en el sistema capitalista encontró el nicho ideal para su perpetuación, al desarrollar un conjunto de técnicas biopolíticas y anatomopolíticas dirigidas a controlar la sexualidad y el deseo; algo que Foucault (2011) denominó los dispositivos de la sexualidad, encaminados al sexo conyugal, la reproducción, el control de los nacimientos y la división sexual del trabajo.

Para el caso de Colombia, esta simbiosis entre Estado, capitalismo y patriarcado relegó a la mujer a la conducción del hogar y al gobierno de lo doméstico, con el fin de hacer de la familia nuclear el primer eslabón para la producción de la riqueza, al ser ellas, amas de casa, «las encargadas de la reproducción de la vida y de la fuerza de trabajo» (Pedraza, 2011, p. 78).

En ese sentido, la urbanidad fue una herramienta de gran utilidad para impulsar la identidad nacional a través de los valores cristianos, el pasado hispánico, la homogenización estética y de los comportamientos tan-

to públicos como privados. Pero, sobre todo, como un férreo dispositivo de educación corporal para inculcar de manera diferenciada los roles que hombres y mujeres debían desempeñar en la sociedad.

Si bien la urbanidad estaba dirigida a civilizar a todo un pueblo, buena parte del discurso se acentuó en el disciplinamiento y vigilancia del cuerpo infantil y el cuerpo femenino, en su apariencia, expresión y comportamientos. Esto con el fin de reproducir, en la infancia, ciudadanos al servicio del orden social y la moral católica, y en las mujeres la abnegación a la función «natural» de madre-esposa para ser, ante todo, la responsable de tener éxito en el hogar y el matrimonio. Por ejemplo, Soledad Acosta de Samper, escritora, periodista e historiadora del siglo XIX, así lo muestra en diferentes escritos dirigidos a enseñar normas de urbanidad a niñas y mujeres.

Así, pues, es preciso que las niñas, desde que tienen uso de razón, aprendan que la vida no es sino una serie de sacrificios más o menos grandes para cumplir, los cuales necesitamos armarnos con una capa de cortesanía que haga amable esa abnegación, indispensable a toda hora, y agradable a nuestra sociedad en todo tiempo y lugar. (Acosta, 1895, p. 74)

[...] Su casa, su hogar, su marido, sus hijos; eso es lo único que hay en el mundo para la mujer virtuosa. Es preciso que te convenzas de que eso no es así para los maridos. Ellos tienen otras muchas cosas en que fijarse: la política, los negocios, los amigos, ocúpanlos más que su hogar casi siempre; pero si la esposa cumple con sus deberes, no como una tonta, no como una esclava, si sabe agradar, llamarle la atención, conservar esas ilusiones que se desvanecen en los hombres con tantísima facilidad, entonces logrará vencer la política, los negocios y los amigos, y conservará el corazón del compañero de vida para siempre. (Acosta, 1896, p. 124)

Aunque el matrimonio y la crianza de los hijos siempre fueron considerados deberes de las mujeres, la irrupción de las formas biopolíticas de gobierno a través de la urbanidad construyó a la madre, ama de casa, como representación de la mujer moderna y virtuosa. Esto demandó que sus funciones en el hogar fueran cada vez más descritas y reguladas, que tuvieran mayor conocimiento para la administración de lo doméstico, y se les conminara a desempeñar una participación más activa como parte del engranaje productivo y moral de la sociedad.

De igual modo, la urbanidad, como dispositivo de subjetivación de los roles de género, estuvo encaminada a reforzar el binarismo

masculino-femenino y a enfatizar en la diferencia esencial entre hombres y mujeres. Con lo cual se construyó un ideal de masculinidad que mostrara su lugar superior frente a la mujer, y cuyo cuerpo, gestos, y ademanes dieran cuenta del hombre caballeresco, sutil y elegante que evoca la ascendencia hispánica. Así quedó plasmado en el *Protocolo hispanoamericano de la urbanidad y el buen tono* de Tulio Ospina (1920):

El cuerpo recto sus movimientos acompasados y suaves; la fisonomía ni severa no demasiado jovial. En todas sus acciones se observan la naturalidad y sinceridad, [...] En cuanto a la moral e intelectual, el caballero es siempre benévolo, distinguiéndose en defender en la conversación, y en atender y proteger donde quiera, a las damas, aún contra sus propias ligerezas e imprudencias.

[...] Es de desear que se supriman las barbas patriarcales que descienden hasta el pecho y engrasan el vestido; más no podemos menos de calificar de esnobismo atentatorio contra el tipo clásico de nuestra raza, la adopción, so pretexto de aseo, de la costumbre de los ingleses de afeitarse totalmente la cara; lo cual estará bien para aquéllos, con sus caras impasibles pero disuena en rostros latinos que adquieren con ello aspecto carnavalesco tan chocante como el que ofrecería un japonés con patillas. (pp. 11-14)

Es de anotar que la urbanidad, al ser un proyecto civilizatorio nacional, tuvo como principal escenario a la escuela, donde fue incluida como asignatura en los planes de estudio. Incluso, su enseñanza se extendió hasta entrado el siglo XX con dos propósitos esenciales: mantener la injerencia permanente de la educación moral emanada de la Iglesia católica, y disciplinar el cuerpo como el primer eslabón del sistema productivo, bien sea para el trabajo, en el caso de los hombres, o para el gobierno de lo doméstico en el caso de las mujeres. A lo anterior, se sumaron los discursos médicos e higienistas a finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, los cuales ampliaron el espectro del saber-poder sobre el cuerpo y la sexualidad de las mujeres y la infancia.

Según Pedraza (2008), las disciplinas médicas en América Latina y Colombia mantuvieron las posturas fisiológicas y anatómicas que justificaban la debilidad e inferioridad de la mujer. De esta manera, se creó un corpus hipocrático sobre la «naturaleza» femenina que giraba en torno a tres aspectos: las enfermedades y padecimientos propios de su sexo como la histeria, la función orgánica de su cuerpo dirigido a la reproducción de

la especie (ginecología, obstetricia, cuidado prenatal), y su función sociobiológica como madre y cuidadora de la vida (pediatría y puericultura).

Esto se convirtió en un efectivo dispositivo de regulación corporal para reafirmar y legitimar, desde la biología, la división sexual del trabajo en el marco del modelo capitalista y patriarcal que se instauró en Colombia. Así, la función reproductiva de la mujer, las labores domésticas, el cuidado de la familia y la crianza de los hijos, fueron ampliamente descritos y codificados por los discursos morales y médicos dominados por la ciencia masculina. De este modo, se delimitó claramente el estatus social, jurídico y económico de la mujer, y se le educó para tales fines.

La mujer moderna debía ser católica y moral, pero ante todo eficiente, y seguir los principios de la racionalidad sugerida por sus tutores masculinos. Su diferencia femenina se fortaleció bajo la consideración de que una mujer mejor instruida sería una mejor ama de casa, madre y esposa: ella sabría guiar las inclinaciones de los hombres, cuidar la economía del hogar e inculcar en el corazón de sus hijos las ideas más sagradas (Quintero y Pérez 1997), para hacer de los niños ciudadanos responsables, y de las niñas, mujeres modernas que administraran la vida familiar. (Pedraza, 2011, p. 79)

Por su parte, el cuerpo infantil también debía estar en el control biopolítico para asegurar en la siguiente generación la reproducción del modelo cultural, social y económico imperantes. Así entonces, la medicina irrumpió en la educación mediante la instauración de la higiene escolar como un dispositivo regulador, racional y científico, encaminado a la regeneración de la raza y la higienización física, moral y social de la población. Esta medicalización de la infancia, en sociedad con la pedagogía, impulsó la idea del niño como un ser inacabado, carente de razón y propenso a la maldad o la enfermedad, debido a la herencia racial de sus padres y la propensión a caer en los vicios de un cuerpo libre e indómito debido a su edad.

De esta manera, uno de los principales efectos que tuvo la higiene escolar sobre el concepto de infancia que se construyó en Colombia en la primera mitad del siglo XX, fue la moralización científica del cuerpo y la sexualidad infantil. Con esto, se reforzaron las nociones biológicas y anatómicas que justificaban las diferencias entre los géneros y la inferioridad femenina. Razón por la cual la educación intelectual de las niñas debía tener un trato diferenciado, tal como se muestra en los *Elementos de Pedagogía* de los hermanos Restrepo (1905):

El hombre supera á la mujer en las fuerzas físicas, y su organización le permite soportar grandes trabajos; en inteligencia especulativa y fuerza de lógica, en aptitud para las grandes industrias, en ambición, constancia y energía [...] á la mujer las ocupaciones menos fatigosas y menos rudas. Su inteligencia incapaz por lo general de investigación propia en el terreno científico, nos dice que la mujer no esta llamada á trabajar por el progreso de las ciencias. (p. 69-117)

De igual modo, la higiene escolar tomó como problema fundamental el instinto sexual del niño y la niña, especialmente en lo relacionado con el onanismo o masturbación. Con ello, se demandó mayor vigilancia a la pubertad y al conjunto de síntomas físicos y comportamentales como la palidez, la flacura, la pereza y gusto por estar solo, que dieran cuenta de estar incurso en este «vicio» (Noguera, 2002). Aunque se consideraba que los niños eran más proclives a la masturbación, se advirtió que esta problemática en las niñas podría ser aún mayor, pues las conduciría a la histeria y el exhibicionismo (Vásquez, 2018).

Así mismo ocurrió con la homosexualidad, un terrible pecado contra la higiene física y moral cuya mínima sospecha en los menores de edad significaba la expulsión inmediata de la institución escolar. Mientras que, en los adultos, era considerado un delito en el Código Penal Colombiano relacionado con la corrupción de menores, la pederastia o el estupro (Bedoya, 2009; Bermúdez y Thompson, 2006).

De esta manera, el discurso médico y escolar enfatizó en el niño y la niña una sexualidad natural (heterosexualidad) dirigida a la unión conyugal, y como condición ideal para evitar el contagio de enfermedades venéreas, que asegurara a través del matrimonio una prole sana y civilizada en función de la regeneración moral de la nación. Así, los higienistas escolares recomendaron que se ejerciera minuciosa vigilancia sobre la infancia en la etapa de la pubertad, para prevenir de manera temprana la aparición de anomalías como la homosexualidad y la masturbación, y otros comportamientos contrarios a la conformación de cuerpos y familias acordes al ideal social (Hidalgo y Quevedo 2017).

Con esto se buscaba la proliferación de cuerpos sanos en sus dimensiones físicas y morales, como garantía para insertar individuos más productivos en el sistema económico. Pues, en el caso de la masturbación, se consideraba la causante de fatigas y aletargamiento. Y en cuanto a la homosexualidad, esta se caracterizó como contraria a la familia, la sexualidad reproductiva y la crianza de hijos igualmente sanos y productivos.

En este punto, la escuela jugó un papel preponderante como el espacio dispuesto en la modernidad para reproducir los ideales republicanos de orden y progreso, y educar a un sujeto histórico en particular caracterizado por ser productivo y civilizado. Esto dio como resultado la creación de un sistema educativo basado en el disciplinamiento, que no da cabida a la expresión de las diferencias y que ha mantenido vivas las prácticas de homogenización que niegan de tajo la expresión de las subjetividades y los cuerpos divergentes en la sociabilidad escolar. De esta manera, todo aquello que a lo largo de dos siglos ha subvertido el orden corporal hegemónico de la escuela, ha entrado en la lógica de la anormalidad y la exclusión.

Escuela, homogenización y subjetivación

Como ya se mencionó, la infancia y las mujeres fueron los principales receptores del régimen biopolítico que se instauró en Colombia, donde los discursos de la urbanidad, la higiene y la moral religiosa se reprodujeron de manera sistemática en la familia, pero, sobre todo, en la escuela, con el fin de educar el cuerpo para que se alinee a los principios racionales y económicos propios del Estado moderno.

En ese sentido, la escuela como espacio simbólico ha sido en sí misma un campo de poder, en el que los discursos que históricamente se han tejido sobre el cuerpo y la sexualidad, terminan forjando la experiencia individual. De esta manera, el campo escolar ha sido un productor de *habitus* (Bourdieu y Wacquant, 2008) en el que niños y niñas internalizan y naturalizan, a través de la socialización, los comportamientos considerados buenos, normales o deseables dictados por la estructura dominante.

Así, quienes habitan diariamente la escuela se convierten en agentes sociales que enmarcan sus acciones, pensamientos y sentimientos dentro de los límites que la estructura ha establecido tradicionalmente. Por ello, las manifestaciones de identidad que emergen en el espacio escolar no pueden sobrepasar los límites del cuerpo dócil y disciplinado destinado a la productividad, el orden social, los roles y estereotipos de género y la matriz heterosexual para asegurar la reproducción en el marco de la familia nuclear.

Lo anterior ha funcionado de esta manera, porque en el régimen corporal marcado por la biopolítica, e introducido en la educación, se re-

quiere incentivar la construcción de una identidad individual sujeta a la identidad común: ser colombiano, católico, pertenecer a una clase social, ser miembro de una familia, estar vinculado a una empresa y desempeñarse en la sociedad a partir de la diferenciación específica de los roles masculino y femenino. De este modo, la práctica educativa se encaminó a la homogenización y a la reiteración de un modelo idealizado de hombre, mujer y ciudadano.

Esto ha tenido como consecuencia la negación de la subjetividad del sujeto escolar, la cual tiene al cuerpo como su principal vehículo de expresión. De ahí, que la escuela haya dedicado la mayor parte de su tiempo y esfuerzo a controlar en los estudiantes el corte de cabello, la altura de la falda, el uso de aretes, *piercings*, tatuajes, las estéticas andróginas o ambiguas, así como las orientaciones sexuales y las identidades o expresiones de género diversas. En ese sentido, mientras que los cuerpos disciplinados, uniformados y homogéneos inspiran confianza y seguridad al *statu quo* social, cultural y económico, la expresión de la subjetividad, por el contrario, representa diferencia, azar e incertidumbre que escapa al control de las estructuras de poder.

No obstante, en la actualidad existen dos factores coyunturales que han puesto el foco sobre la importancia y el reconocimiento de la subjetividad, más allá de las identidades totalizantes: el derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad consagrado en la Constitución Política de 1991 y la Cuarta Revolución Industrial. Frente al primero, se dio un salto significativo en la manera de concebir la subjetividad y el cuerpo del sujeto escolar en Colombia, pues la carta política otorgó las herramientas jurídicas para reivindicar este derecho como parte esencial de la dignidad humana de niñas, niños y adolescentes, con lo cual se les reconoció como sujetos de derecho y un estatus ciudadano frente a la autoridad adulta. Al respecto, existe una amplia jurisprudencia constitucional que da cuenta de los conflictos surgidos entre los estudiantes y sus instituciones educativas en temas relacionados con la estética y la apariencia corporal, la libertad de expresión, la orientación sexual o la identidad de género (Leiva *et al.*, 2010; Mera, 2003; Corte Constitucional de Colombia SU-642/98).

Lo anterior, es muestra de la emergencia de un nuevo sujeto social y político, cuyas reivindicaciones no se limitan a la satisfacción de necesidades materiales, sino que se enmarcan en una ética basada en la dignidad humana y centrada en la dimensión inmaterial del individuo. En tér-

minos de Martha Nussbaum (2007), además de la salud o la integridad física, tener una vida digna significa poder desarrollar los sentidos, la imaginación y el pensamiento, y expresar emociones de amor, gratitud o enfado justificado, sin que estas sean inhibidas o coartadas. Es decir, tener la capacidad de enunciarse libremente desde la subjetividad como un mínimo ético y de justicia.

Lo anterior, viene de la mano de una nueva realidad determinada por el segundo factor que corresponde a la denominada Cuarta Revolución Industrial, en la que confluyen las tecnologías digitales, las biotecnologías, la inteligencia artificial, y las industrias creativas, culturales o del ocio. Una transición que ha venido cambiando radicalmente nuestras interacciones sociales, la manera como formamos nuestra opinión y participamos en lo político, y el modo en que establecemos nuestras relaciones laborales. En este contexto, la subjetividad adquiere valor de tres formas diferentes: a) como bien de intercambio en el que, por ejemplo, las redes sociales recolectan información sobre las preferencias del usuario, sus deseos y motivaciones, para adaptar de manera precisa y personalizada el contenido, y con ello, convertirle en un *target* de la publicidad; b) Como bien de consumo, en el que las personas consumen la subjetividad de otros, como en el caso de los youtubers o tiktokers, y c) Como productora de nuevo conocimiento, en el que la subjetividad es el insumo principal para la generación de ideas y la creatividad.

En ese sentido, en la actualidad existen varias compañías, sobre todo del campo tecnológico y digital como Google, Apple y Amazon, cuyas relaciones laborales no se basan en emplear el cuerpo como máquina o fuerza de trabajo, sino de crear ambientes que incentiven la creatividad y el trabajo colaborativo, mediante horarios flexibles y el desarrollo de labores con puestos o estaciones remotas. En las llamadas industrias del posfordismo la productividad se basa en dar al empleado el campo de acción necesario para que disponga de su tiempo y explore sus intereses, para que las ideas y la creatividad emerjan como materia prima.

Esto último nos ubica en la estrecha relación que existe entre creatividad, subjetividad y cuerpo. En primer lugar, el pensamiento creativo corresponde a la capacidad que tiene el ser humano de desarrollar ideas para dar soluciones a problemáticas y necesidades, transformar la realidad o producir de manera original e innovadora una parte de la cultura. En segundo lugar, la creatividad, al tratarse de un proceso individual que parte de la cognición, la memoria o la imaginación, está ligada al

mundo intrapsíquico y emocional del sujeto, es decir, a la subjetividad. Y, en tercer lugar, la subjetividad tiene como su principal canal de expresión al cuerpo, como campo de producción simbólica y estética o como instrumento de la acción humana.

Así entonces, el surgimiento de un nuevo sujeto social, que demanda reivindicaciones desde la subjetividad, y de un contexto socioeconómico cambiante que paulatinamente abandona el control disciplinar sobre el cuerpo y le da paso a la industrialización de la creatividad y las ideas, implica que la escuela se adapte a esta nueva realidad y ponga a la subjetividad en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La creatividad es una expresión de la subjetividad en toda su complejidad. Es la posibilidad que tenemos los humanos de producir novedades con diferentes niveles de significación en función de los contextos. La creatividad esta [sic] dada, precisamente, por la configuración de procesos subjetivos. (Díaz y Mitjás, 2013, p. 430)

En ese sentido, la escuela tiene como reto transitar del modelo basado en el disciplinamiento del cuerpo del sujeto escolar, a uno que permita el devenir de las subjetividades que a diario convergen en los centros educativos. Lo cual implica cuestionar el control y el poder vertical que históricamente se ha ejercido sobre la infancia, y renunciar a la pretensión de la homogenización estética y del comportamiento.

Tabla 1. Cuadro comparativo educación corporal: régimen biopolítico vs. soberanía del cuerpo y la subjetividad

Educación basada en el régimen biopolítico disciplinar	Educación basada en la soberanía del cuerpo y la subjetividad
<ul style="list-style-type: none">• Disciplinamiento y vigilancia del cuerpo• Cuerpo higienizado• Cuerpo civilizado• Homogeneidad estética• Roles y estereotipos de género bien definidos• Cuerpo para la reproducción y la conformación de familia• Moralización del cuerpo (cuerpo como expresión del alma)	<ul style="list-style-type: none">• Soberanía corporal, el cuerpo como campo para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos• Cuerpo del autocuidado y el bienestar• Cuerpo como territorio de paz• Cuerpo como campo de producción estética• Cuerpo como identidad y expresión subjetiva de género

Tabla 1. Cuadro comparativo educación corporal: régimen biopolítico vs. soberanía del cuerpo y la subjetividad

Educación basada en el régimen biopolítico disciplinar	Educación basada en la soberanía del cuerpo y la subjetividad
<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo como fuerza física, de trabajo y de defensa del Estado • Identidades colectivas (católico, colombiano, miembro de una familia, de una clase social y un grupo racial) • Cuerpo para el trabajo y la reproducción social 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo para la autonomía sexual y reproductiva • Corporeidad, subjetividad encarnada. • Cuerpo somático (movimiento, danza, sensibilidad, armonía y bienestar) • Cuerpo de la diversidad, libre desarrollo de la personalidad, conciencia colectiva como especie, ambiental o planetaria • Cuerpo para la creatividad, la producción y el movimiento social

Para lograr este viraje en la educación se debe ir a la raíz más profunda y primigenia de los dispositivos de regulación del cuerpo y su expresión diversa, esto es, los roles y estereotipos de género, pues estos son la primera etiqueta que se atribuye a los cuerpos debido a su sexo, y el primer condicionante al devenir libre de la subjetividad. No en vano, la división generizada de la sociedad trajo como consecuencia la ampliación de las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres, y relegó a estas últimas a una condición de inferioridad social, económica y cultural.

Los estereotipos han funcionado durante muchos años como fuertes obstáculos para que las mujeres sean tratadas de manera digna y equitativa, y como limitantes de sus derechos a la igualdad de oportunidades en la educación, el trabajo, la familia y la sociedad [...] De tal suerte que los estereotipos se han erigido en agentes de desigualdad y discriminación entre los sexos impidiendo su desarrollo personal e integral. (Instituto Nacional de Mujeres México, 2007, p. 15)

Es por esta razón que en la última década ha surgido la preocupación a nivel mundial por cerrar las brechas de género, tal como se propone en el punto 5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y enfocar la educación en las habilidades blandas para promover en la población infantil la educación socioemocional, y en las niñas y mujeres las competencias en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés); ambos, procesos de aprendizaje que demandan que la creatividad y la subjetividad sean el centro del proceso educativo.

Por tanto, las prácticas de investigación e innovación pedagógicas que apuntan a este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, contribuyen a reconfigurar la forma tradicional en la que se ha concebido el cuerpo, la sexualidad y la subjetividad en la escuela desde las estructuras biopolíticas disciplinares. En ese sentido, la experiencia del programa *Maestros y Maestras que Inspiran*, del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), es un claro ejemplo de prácticas y currículos educativos disruptivos que desafían el poder hegemónico que se ejerce sobre los cuerpos. De ahí la importancia de sistematizar y visibilizar su trabajo, pues nos traza una ruta que transitar para continuar en el camino de la construcción de una educación que aboga por devolver la soberanía del cuerpo y la expresión libre de la subjetividad, cuyo único límite es el que impone los derechos humanos de la otredad.

Giro pedagógico la experiencia de Maestros y Maestras que Inspiran en la línea de Género y Diversidad

Pensar la escuela, más allá de la función disciplinar que tradicionalmente la ha caracterizado, implica concebir el cuerpo del sujeto escolar de un modo completamente distinto. Ya no se trata de verlo exclusivamente como corporalidad, es decir, en su estructura orgánica y como el receptor de discursos sociales, culturales y científicos que lo nombran, lo describen y significan, sino como una construcción subjetiva de reconocimiento del propio cuerpo como campo de experiencia y plataforma de enunciación frente al mundo, o sea como corporeidad.

Desde la perspectiva fenomenológica planteada por Merleau Ponty (1993) la corporeidad supera el dualismo sujeto-objeto o cuerpo/individuo-mundo/sociedad, y más bien lo asume como un continuo relacional denominado subjetividad encarnada (*embodiment*). En ese sentido, el cuerpo no solo es construido social y culturalmente, sino que los individuos, a través de sus experiencias, interacciones y prácticas corporales, son productores de nuevos significantes (Csordas, 1999).

Así entonces, el abrir la escuela a la corporeidad, implica necesariamente reconocer las subjetividades, pero esto no se limita a aceptar que el cuerpo habite el espacio físico, tal como se entendió durante mucho tiempo la educación «para todos» en términos de cobertura, sino que el sujeto pueda expresarse y ser a través de su experiencia corpórea en la escuela, más allá de los dispositivos de homogenización y negación de las diferencias.

En ese sentido, emerge como propuesta una escuela en la que el cuerpo deja de ser el objeto del acto educativo y el depositario de los discursos disciplinares de control de la pedagogización, para dar paso al ser-cuerpo o al cuerpo subjetivado, el cual enseña y aprende de otras corporeidades a través de las relaciones de sociabilidad, pues el solo hecho de que un sujeto pueda existir a través de su subjetividad ya es una riqueza, una forma de producción de conocimiento, significado y cultura.

Por lo anterior, hacer que la subjetividad esté en el centro del acto educativo permite, no solo reconocer la importancia que tienen las diferencias para la generación del pensamiento creativo y la producción de las ideas, sino como posibilidad para que aquellos cuerpos y subjetividades que son oprimidas y terminan en el ocultamiento, tengan mayores posibilidades de devenir en ambientes escolares respetuosos de la diversidad.

De este modo, en la práctica educativa se requiere de un giro pedagógico, cuyos inicios se remontan a los años 80 del siglo XX con la emergencia de las pedagogías críticas, de la liberación y del oprimido que, para el caso de Colombia, se materializaron en el Movimiento Pedagógico. Dichas perspectivas marcaron un derrotero para pensar la praxis educativa y la escuela como un espacio más democrático, participativo, popular y decolonial. Sin embargo, quedaron pendientes los cuestionamientos a los discursos hegemónicos sobre cuerpo, el género y la sexualidad que se enquistaron en la educación (Bermúdez, 2022). Algo que es fundamental para consolidar los objetivos de una efectiva pedagogía de la liberación, pues la libertad se convierte en eufemismo si el sujeto está limitado para ejercer soberanía en lo más propio de su ser que es su cuerpo.

Así entonces, es importante conocer las experiencias educativas que rompen con las estructuras tradicionales de concebir el cuerpo del sujeto escolar, y que ponen en perspectiva crítica los roles y estereotipos de género, las desigualdades entre hombres y mujeres, y la negación de derechos y la diversidad en el espacio educativo.

En este sentido, los ocho docentes de la línea de Género y Diversidad del programa MqI 2021, dan a conocer en la presente obra sus experiencias investigativas y de innovación en este campo. Un ejercicio colaborativo entre pares del cual hice parte como mentor. Aquí, pude constatar de primera mano las resistencias, tensiones y dificultades que enfrentan las prácticas pedagógicas que apuntan a resignificar las estructuras hege-

mónicas que han construido el cuerpo y la sexualidad, y que han coartado la expresión de la subjetividad. Esta situación hace aún más valiosas las experiencias que aquí se presentan, y a las y los docentes que las lideraron, pues recorrer este camino ha implicado una perseverancia pedagógica para enfrentar las barreras culturales que al respecto persisten en la sociedad y la escuela. Y nos trazan un camino para construir ese otro modelo de enseñanza-aprendizaje que ve al cuerpo como libertad y a la subjetividad como mínimo ético de expresión del ser.

En ese sentido, para alcanzar este objetivo, las experiencias nos mostraron que esto se logra a través de tres campos: el currículo, la orientación y la convivencia escolar, y los proyectos transversales o centros de interés.

Frente al campo curricular, las experiencias tituladas *Educación sexual integral para las infancias, el reto pedagógico que el Colegio Juana Escobar IED está dispuesto a asumir*, de la maestra Kelly Johana Pulido; y *Transformación histórica y social del concepto de género en el aula: permanencias e irrupciones*, de la maestra Natalia Pinilla, muestran la importancia de integrar la enseñanza de la educación en sexualidad y el enfoque de género en el plan de estudios, con el fin de hacer explícitos estos contenidos de manera permanente y sostenible en el tiempo, asegurar transformaciones para el cierre de brechas entre hombres y mujeres, así como garantizar los derechos humanos sexuales y reproductivos en niñas, niños y adolescentes.

En cuanto a la orientación y la convivencia escolar, las experiencias tituladas *Imaginaris y prácticas sobre diversidad sexual, una mirada sobre la normalización en el Colegio Germán Arciniegas IED*, de la maestra Luz Ángela Agudelo; *Jóvenes líderes pares en salud sexual y reproductiva*, de la maestra Doris Forero; *Lenguaje, diversidad sexual y de género en el Colegio Sotavento IED*, de la maestra Diana Carolina Moreno, y *Masculinidad trasegando entre la tradicional y la actual, dilemas como hombre*, de autoría del maestro Carlos Borja, apuntan a transformar la sociabilidad y a incidir en la cultura escolar a favor de la diversidad y el respeto por las diferencias, procurar nuevas metodologías para la apropiación de los derechos sexuales y reproductivos, así como reflexionar sobre los roles y estereotipos de género que recaen en la masculinidad, sobre todo cuando esta se desenvuelve en espacios feminizados.

Finalmente, los proyectos transversales o centros de interés, la experiencia *Identidades, diversidad y género, un acercamiento a las subjetividades*

juveniles, del maestro Héctor Rodolfo Mora; *El impacto de la tristeza melancólica en niñas y jóvenes estudiantes de secundaria y su influencia en el surgimiento de conflictos femeninos*, de la maestra Laura Fernanda Vásquez, y *Mentes Rebeldes, una experiencia de comunicación con enfoque de género*, del maestro Carlos Rodríguez; buscan impactar a toda la comunidad educativa desde una oferta temática y pedagógica novedosa. Son iniciativas que pretenden llamar la atención sobre las identidades juveniles y su relación con la diversidad y el género mediante el performance y el arte, así como indagar la manera en que los sentimientos femeninos están sujetos a un régimen diseñado para controlar a las mujeres desde sus emociones; y cómo con las plataformas de enunciación los jóvenes pueden exponer sus intereses para el agenciamiento de sus subjetividades en los medios de comunicación escolar.

En términos generales, lo más destacable de este proceso es la posibilidad de divulgar saberes y prácticas pedagógicas que pueden replicarse en otros contextos educativos. Lo que se busca es propender por la transferencia del conocimiento a través de la sistematización de experiencias exitosas e innovadoras que se enfocan en la corporeidad, la diversidad y el devenir de la subjetividad, como elementos para dejar de lado la escuela disciplinar y excluyente de las diferencias.

Estas experiencias nos invitan a transitar a un nuevo modelo de escuela que dé cabida a los cuerpos vividos, los cuerpos que se experimentan a sí mismos, cuerpos que gozan, cuerpos que se equivocan, o cuerpos del ocio. Este es el cambio, y al mismo tiempo esa es la mayor dificultad del giro pedagógico, pues no existe pedagogía para esto. Pues en su mayoría fueron diseñadas para lo contrario: disciplinar, controlar y vigilar de diferentes maneras.

No obstante, abordar estas temáticas implica pararse en una frontera que causa incertidumbre y llama la atención de la estructura dominante, tal como lo experimentaron casi todos los participantes del programa, quienes en el desarrollo de su práctica fueron señalados o cuestionados por atreverse a mover los cimientos disciplinares de la escuela. De ahí la importancia de la articulación en red, no solo como plataforma para fortalecer el trabajo colaborativo y profesional entre pares, sino como un soporte emocional para continuar adelantando los cambios, sin que esto implique enfermar o claudicar.

Se trata de colonizar de a poco aquellos espacios y lugares simbólicos que las líneas hegemónicas guardan con recelo, y avanzar con cautela hacia una pedagogía que libere la esencia subjetiva y produzca las transformaciones necesarias que nos demanda el nuevo milenio.

Referencias

Acosta de Samper, S. (1880). Algunos consejos a las señoritas. La urbanidad en general. *Revista La Mujer*, IV (39), 74-75. http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/88932/0

Acosta de Samper, S. (1896). *Consejos a las mujeres: consejos a las señoritas seguidos de los consejos a las madres y cartas a una recién casada*. Garnier Hermanos, libreros-editores. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0989360>

Bermúdez Gutiérrez, L. M. (2022). Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela. *Educación y Ciudad* (43), 53-70. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2762>

Bermúdez Gutiérrez, L. M. y Thompson Sánchez, J. (2006). *Imaginario sobre homosexualidad en Bogotá. Del pecado nefando al derecho a la diferencia y la igualdad*. [Trabajo de grado, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Bourdieu, P. y Wacquant, P. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.

Bedoya Molina, J. P. (2009). Walter Bustamante Tejada. Los invisibles en Antioquia, 1886-1936: una arqueología de los discursos sobre la homosexualidad. *Historia y sociedad*, (17), 279-282. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/23574>

Corte Constitucional de Colombia (1998, 5 de noviembre). Sentencia SU-642 Revisar y corregir espaciados: (Eduardo Cifuentes Muñoz, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/SU642-98.htm#:~:text=Sentencia%20SU%2D642%2F98&text=El%20derecho%20fundamental%20al%20libre,el%20curso%20de%20su%20existencia>

- Csordas, T. (1999). Embodiment and Cultural Phenomenology. En: G., Weiss y H., Fern Haber (Eds.). *Perspectives on Embodiment. The Intersections of Nature and Culture*. (pp. 143-162). Routledg.
- Mera Góngora, M. E. (2003). *El derecho a la educación en la Constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales*. Defensoría del Pueblo Colombia.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la Sexualidad, Vol. 1. La Voluntad de Saber* (U. Guñazú, Trad.). Siglo XXI.
- Cardona, A. H. y Quevedo Cerquera, L. (2017). Ciencia y moral cristiana: fundamentos médicos para la promoción del discurso de la heterosexualidad en Colombia entre 1880 y 1930. *Historia y sociedad*, (32), 139–165. <https://doi.org/10.15446/hys.n32.59832>
- Leiva, E., Torres, M., Baquero, A. y Gil, J. (2010). Violación del libre desarrollo de la personalidad por parte de las instituciones educativas con relación a la longitud y corte del cabello. *Nova et Vetera*, 19(63). 97-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3732076>
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Oxford University.
- Díaz Gómez, Á. y Mitjans Martínez, A. (2013). Creatividad y subjetividad: su expresión en el contexto escolar. *Diversitas*, 9(2), 427–434. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2013.0002.14>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta de Agostini.

- Noguera Ramírez, C. E. (2010). Los manuales de higie: instrucciones para civilizar al pueblo. *Educación y Pedagogía*, 14(34), 275–288. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5935>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- Ospina, T. (1920). *Protocolo hispanoamericano de la urbanidad y el buen tono*. Félix de Bedout e Hijos. <https://hdl.handle.net/20.500.12834/367>
- Pedraza, Z. (2011). La educación de las mujeres: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (41), 72-83. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res41.2011.06>
- Pedraza, Z. (2011). Al borde de la razón: sobre la anormalidad corporal de niños y mujeres. En: M. Hering, *Cuerpos Anómalos* (pp. 205-234). Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo Mejía, L. y Restrepo Mejía, M. (1905). *Elementos de Pedagogía*. Imprenta Eléctrica.
- Vásquez, M. F. (2018). La higiene intelectual infantil o los comienzos de la psiquiatrización de la infancia en Colombia, 1888-1920. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 45(1), 105–129. <https://doi.org/10.15446/achsc.v45n1.67553>

Transformación histórica y social del concepto de género en el aula: permanencias e irrupciones

Natalia Pinilla Cortés¹

Resumen

Este artículo tiene como propósito sistematizar la fase inicial de la implementación de una unidad didáctica que permita a las y los estudiantes de grado octavo, del Colegio Leonardo Posada Pedraza IED, hacer consciente su experiencia de género a partir de la identificación de los patrones históricos tradicionales que asocian con la concepción de hombre y mujer. Por medio del método asociativo libre, y la identificación de sus saberes previos sobre el género, se buscó identificar las Representaciones Sociales que se resisten a una construcción de los géneros equitativa para ser intervenidos en la escuela. Se concluye que, pese a que en el discurso el grupo de estudiantes se reconocen como iguales entre hombres y mujeres en términos de derecho, aún siguen legitimando y asumiendo los roles y estereotipos que históricamente han continuado la brecha social entre los géneros.

Palabras claves: género, educación, ciencias sociales, unidad didáctica, método de asociación libre.

1 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Estudios Feministas y de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Maestra investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y docente de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: anataliapinilla@hotmail.com; CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001510354&lang=es

Introducción y planteamiento del proyecto

En la actualidad han surgido movimientos sociales que reivindican los derechos de las mujeres, sobre todo en el sentido de la necesidad de buscar la paridad entre los géneros; esto ha conllevado a la revisión de los orígenes de las distinciones culturales que soportan las marcadas diferencias en la concepción de hombres y mujeres. Como resultado, se ha encontrado que la desigualdad y la violencia patriarcal reflejan lo que sucede en la mayoría de los espacios geográficos cotidianos, como la calle y el barrio, y otros de socialización como la familia, la iglesia. También, que esto se materializa en la escuela a través de prácticas cotidianas que las reproducen, convirtiendo estos imaginarios sociales en realidad, en experiencia para las niñas, niños y jóvenes que allí confluyen e ineludiblemente se ven abocados a repetirlos y a naturalizarlos.

Estos imaginarios sociales sobre género, además de ser tangibles en la práctica, también han sido invisibilizados históricamente en los saberes disciplinares. Pese a que el género es un campo de estudio emergente en disciplinas como la sociología y la antropología (Arango y Viveros, 2013), estos avances no se reflejan en los derroteros curriculares de la actualidad, que al contrario se empeñan en circundar saberes que desconocen la experiencia de las y los sujetos escolares (Pinilla, 2016).

De ahí que este proyecto pretende establecer un diálogo entre la problemática cultural y los saberes disciplinares propios de la escuela, poniendo acento en la potencia y capacidad de la educación para transformar realidades. Es también un llamado a las Ciencias Sociales escolares y su función esencial de ofrecer aprendizajes disciplinares de cara a la experiencia de género, a fin de reconocerlo como una categoría social y cultural que estamos en mora de abordar.

Inicia con una revisión de los programas de las Ciencias Sociales escolares. El postulado es que no contemplan al género desde un abordaje formal, como lo han hecho la sociología, la antropología, la historia, la ciencia política y económica; sino que en el entrelíneas de los estándares curriculares aparece este como motivo de discriminación, de vulneración y de diferencia, no como experiencia vital subjetiva propia de los sujetos en la construcción de su identidad.

La propuesta se fundamenta en la fase práctica de la tesis doctoral titulada *Enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de género: claves para la transformación de la escuela* (Pinilla, 2016), que se propuso incluir la observación de la realidad que tienen las niñas y los niños del colegio sobre la construcción social e histórica de género, con miras a empoderar sujetos conscientes de su participación y capacidad de transformación.

Marco teórico y metodológico: la unidad didáctica y el abordaje pedagógico del género

Desde mediados del siglo XX, el género surge como categoría para explicar los comportamientos y los roles sociales asignados a hombres y mujeres, más allá de un supuesto orden natural e inmutable determinado por el sexo biológico. Es decir, desde el género se analizan el conjunto de ideas, creencias y normas sociales que cada cultura construye sobre lo masculino y lo femenino. Según Judith Butler (1999/2007), el género está sustentado en la relación binaria y jerárquica entre lo masculino/femenino que busca perpetuar como norma la desigualdad entre hombres y mujeres, y la heterosexualidad obligatoria. Para ello, la cultura heteropatriarcal se vale de la *performatividad*, para hacer «actuar» reiteradamente a los sujetos de acuerdo con los códigos sociales del género. Es decir, el cuerpo es una especie de espacio teatral al que se le van incorporando por la fuerza de la repetición los roles y estereotipos.

La postura de que el género es performativo intentaba poner de manifiesto que lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género. De esta forma se demuestra que lo que hemos tomado como un rasgo «interno» de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados. (Butler, 1999/2007, p. 17)

La escuela, y con ella sus disciplinas y sus dinámicas, pedagogiza la reiteración y normalización del género desde la visión patriarcal, por lo cual están llamadas a participar de la transformación. De ahí que el objetivo particular de esta propuesta sea: implementar una unidad didáctica que permita a las y los estudiantes hacer consciente su experiencia de género en diálogo con los saberes de las Ciencias Sociales en estudiantes de grado octavo del Colegio Leonardo Posada Pedraza IED.

En línea con lo anterior, se dirá en primera instancia que una unidad didáctica se entiende aquí como la planeación curricular que un maestro o maestra proyecta para la focalización de sus intereses pedagógicos. Allí ha filtrado la estructura disciplinar que arranca desde los postulados generales del currículum, converge con los postulados institucionales y se materializa en una unidad sencilla que recoge los intereses de los estudiantes y los derroteros disciplinares. Es también:

la estructura más concreta de la programación del currículo. Se trata del desarrollo de un contenido que posee una unidad y se materializa a través de las actividades y de los materiales seleccionados, en función de sus características y de las finalidades o del valor educativo que se otorgue al aprendizaje del contenido. Una unidad didáctica puede tener una o varias lecciones organizadas alrededor de un mismo contenido. (Granados y Pagès, 2011, p. 146)

Otra de sus características es que ejecuta tres acciones fundamentales. La **primera** de ellas consiste en «seleccionar y adecuar contenidos a la realidad de su alumnado, a los conocimientos previos, a sus posibilidades de aprendizaje, al contexto social, cultural y de vida» (Granados y Pagès, 2011, p. 148). En este caso, como se aborda la temática de género, la propuesta se ha pensado inicialmente en el saber cotidiano que puede referenciar cada estudiante, de esta manera se articula la experiencia a la construcción disciplinar para generar aprendizajes significativos y sensibles al análisis en contexto.

La **segunda acción** es crear un medio de aprendizaje a partir de estrategias de enseñanza y de evaluación, para lo cual son seleccionadas actividades que abiertamente se destacan como las preferidas por las y los estudiantes para los procesos de aprendizaje; incluyen el trabajo colectivo y el uso de nuevas tecnologías. Para el caso de la evaluación, se proponen estrategias abiertas para la coevaluación y la autoevaluación, resignificando de paso el lugar de la maestra como guía que aprueba o desaprueba los procesos. El grupo será partícipe de la asignación de la valoración para actuar de manera coherente con la **tercera acción**: proponer actividades de aprendizaje que contemplan el protagonismo individual y grupal, para que cada sujeto se reconozca como parte de la colectividad y le otorgue el reconocimiento a la experiencia del otro u otra.

Así, la apuesta va en doble vía, por un lado, la indagación histórica de la construcción social y cultural del género, en articulación con postu-

lados seleccionados de los contenidos en Ciencias Sociales, para identificar antecedentes de los patrones tradicionales que se asocian con la concepción de hombre y de mujer. Y por otro, el estudio de la propia experiencia de género a través de la puesta en escena de una galería-museo que les permita, a las y los estudiantes, socializar los factores esenciales de la vivencia, la educación y la orientación que han recibido sobre proyectarse como hombre y mujer.

Finalmente, se debe señalar que la primera fase de la implementación se adecuó a la modalidad virtual, permitiendo hacer uso de equipos, herramientas y recursos en línea, y en tiempo real, para la construcción de productos colectivos, por su, atractivo para los, participantes, ya que se ha identificado que el uso de estas mediaciones potencia su habilidad para la interacción y la participación porque se encuentran familiarizados con su uso y además involucra formas de trabajo que ya hacen parte de las prácticas escolares cotidianas.

Tabla 1. Unidad didáctica, grado octavo.

UNIDAD DIDÁCTICA – CIENCIAS SOCIALES – GRADO OCTAVO
TRANSFORMACIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL DEL CONCEPTO DE GÉNERO: PERMANENCIAS E IRRUPCIONES

	Desarrollo	Apartado del currículo
CARACTERIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE GÉNERO – 1 SESIÓN	Momento 1: Vídeo introductorio Se cierra con la aplicación del instrumento Forms. Asociación libre de palabras.	Componente convivencia y paz: Argumento y debate sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto.
	Momento 2: Plenaria A través de las siguientes preguntas problematizadoras: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es diferente ser niño a ser niña? • ¿Las niñas y los niños reciben diferente educación en la casa? • ¿Qué hacen los niños que las niñas no hacen en la escuela? 	Componente participación y responsabilidad democrática: Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo.

Tabla 1. Unidad didáctica, grado octavo.

UNIDAD DIDÁCTICA – CIENCIAS SOCIALES – GRADO OCTAVO

TRANSFORMACIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL DEL CONCEPTO DE GÉNERO: PERMANENCIAS E IRUPCIONES

	Desarrollo	Apartado del currículo
CARACTERIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE GÉNERO – 1 SESIÓN	<p>Estableceremos una plenaria que permita expresar a las y los estudiantes la manera como entienden y experimentan las diferencias sociales de género.</p> <p>Forma de evaluación: heteroevaluación.</p>	<p>Componente pluralidad, identidad y valoración de las diferencias:</p> <p>Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia.</p> <p>Comprendo que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas.</p>
ÁLBUM FOTOGRÁFICO DE MATRIMONIOS – 2 sesiones.	<p>Momento: Lectura</p> <p>Luego de identificar los siguientes roles, valores e instituciones propias de la mujer en el siglo XIX.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domesticidad • Vida privada • Familia • Iglesia • Maternidad 	<p>Componente convivencia y paz:</p> <p>Analizo, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia.</p>
ÁLBUM FOTOGRÁFICO «EL MATRIMONIO EN EL SIGLO XIX»	<p>Se conformarán grupos de trabajo que recreen un matrimonio con las características históricas del siglo XIX, y el producto será un estudio fotográfico que se pueda socializar.</p> <p>Forma de evaluación: coevaluación y autoevaluación.</p>	<p>Componente participación y responsabilidad democrática:</p> <p>Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y rechazo a la diferencia.</p> <p>Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se les han vulnerado (mujeres, grupos étnicos, minoritarios).</p>

Tabla 1. Unidad didáctica, grado octavo.

UNIDAD DIDÁCTICA – CIENCIAS SOCIALES – GRADO OCTAVO

TRANSFORMACIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL DEL CONCEPTO DE GÉNERO: PERMANENCIAS E IRUPCIONES

	Desarrollo	Apartado del currículo
ÁLBUM FOTOGRÁFICO DE MATRIMONIOS – 2 sesiones.		<p>Componente pluralidad, identidad y valoración de las diferencias:</p> <p>Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia y rechazo a la diferencia. Analizo mis prácticas cotidianas e identifico cómo mis acciones u omisiones pueden contribuir a la discriminación.</p> <p>Componente participación y responsabilidad democrática:</p> <p>Analizo críticamente mi participación en situaciones en las que se vulneran o respetan los derechos e identifico cómo dicha participación contribuye a mejorar o empeorar la situación.</p>

Primera sesión, la caracterización de la experiencia de género con el apoyo del método asociativo libre

El paso inicial para la implementación de la unidad didáctica fue caracterizar la experiencia misma, pues es lo que cada sujeto ha vivido en función de sus preferencias, identidad, orientación y expresión de género; y porque es en ella donde refleja una realidad cultural en la que han intervenido sistemáticamente instituciones como la familia y la escuela.

Los grupos que acompañaron la muestra fueron cuatro cursos de grado octavo, cada uno compuesto por un promedio de cuarenta estudiantes entre los trece y quince años, edad que también resulta de interés para la investigación porque es allí donde se ubica el desarrollo físico que empieza a ser notable, sobre todo en la población femenina, que trans-

forma sus códigos de vestimenta y de maquillaje porque «empiezan a convertirse en mujeres» según lo refieren en las sesiones grupales. Por su parte, los estudiantes también empiezan a manifestar interés social y afectivo por las mujeres porque ya asisten a fiestas de quince años, a eventos colectivos en las calles y, de manera corresponsal, hay mayor interés por su apariencia física. Estas son razones por las que su propia visión del género empieza a tomar sentido en la cotidianidad y en las formas de asumir sus roles sociales; de manera que el interés pedagógico del docente se debe centrar en la experiencia, en los puntos de vista, en las orientaciones que vienen acumulando como sujetos sociales.

Lo anterior es fundamental, pues las Representaciones Sociales son «una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí» (Abric, 1994, p. 3), por lo que tienen lugar y sentido en el mundo social.

Bajo esta premisa se desarrolló esta primera fase de implementación, comprendiendo que desvelar las Representaciones Sociales que los y las jóvenes de grado octavo tienen del género permitirá, al cierre de la unidad didáctica, dilucidar algunos aspectos que el desarrollo pedagógico pudo transformar. La ruta para esta identificación es la aplicación de un método asociativo libre, ya que:

Consiste, a partir de un término inductor (o de una serie de términos), pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se presenten al espíritu. El carácter espontáneo –por lo tanto, menos controlado– y la dimensión proyectiva de esa producción deberían permitir así tener acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista [...] permite actualizar elementos implícitos o latentes que serán ahogados o enmascarados en las producciones discursivas. (Abric, 1994, p. 30)

Esto constituye una herramienta que no predispone a los participantes y que, dentro de los planteamientos estructuralistas de Abric (1994), posibilita la identificación del núcleo central, que es el epicentro de la representación, donde se alberga el sentido y la función esencial del mismo; es generadora porque allí se crea y se constituye la significación y también es organizadora porque «es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es, en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación» (Abric, 1994, p. 8).

El núcleo central origina una jerarquía que parte de ese centro y de él devienen unas capas protectoras o elementos periféricos de la representación que se organizan recubriéndolo, por lo que hay unas más cercanas y otras alejadas: «Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias» (Abric, 1994, p. 9).

Por lo anterior, el ejercicio incluyó términos inductores en relación con el objetivo general de la unidad didáctica como mujer, hombre, niño y niña, pero planteados desde la experiencia. Esto para responder a la pregunta: ¿Cuáles son las Representaciones Sociales de mujer, hombre, niño y niña que tienen los estudiantes del grado octavo?

El instrumento, que se aplicó a través de un formulario de Google, y que llegó a los correos institucionales para ser diligenciado durante las sesiones, contó con dos componentes esenciales, en un primer lugar, la caracterización de las y los estudiantes a través de la edad, los pasatiempos y la asignación sexual, con el fin de observar si esta última condición muestra concordancia con las ideas tradicionales sobre el género. Por otro lado, y ya para materializar la asociación libre, un componente orientado a caracterizar las Representaciones Sociales de niño/niña y hombre/mujer. Se solicitó responder: «Desde su experiencia personal, ¿qué significa ser una mujer adolescente de 15 años? Por favor, defínalo en cinco palabras, que pueden ser acciones, situaciones, prendas de vestir, objetos, prácticas, preferencias». Asimismo, «¿Qué significa ser hombre adolescente de 15 años?», primera pregunta que se relaciona con lo que han recibido como orientaciones en la familia y en la escuela de acuerdo con su edad.

Se escogió el formulario porque puede arrojar un resultado estadístico y no porque este sea el objetivo en sí. Además, porque permite contar la frecuencia de las palabras que usaron para las definiciones, lo cual resulta útil para el análisis de los resultados y posible caracterización de la representación con la que ingresaron a la unidad didáctica.

Desarrollo, ejecución y resultados; las primeras observaciones. ¿Los hombres no se enamoran?

Los formatos se diligenciaron en las sesiones sincrónicas de la clase con el fin de orientar el sentido de las preguntas y, como era de esperarse,

el ejercicio del diligenciamiento fue una oportunidad para escuchar las primeras apreciaciones.

Los estudiantes varones preguntaron de manera recurrente si ellos debían también responder lo que significa ser una adolescente de 15 años, pues todavía no están habituados al ejercicio empático de la otra como género; la ven como sujeto, la reconocen como par en el acceso a los derechos, pero no se preguntan por sus diferencias sustanciales, y respondieron afanados, mientras que ellas no lo dudaron y además mostraron claridad en señalar las diferencias en las intervenciones. En general, esas primeras intervenciones espontáneas, porque todavía no están viciadas de las demás voces del salón, giraron en torno a la caracterización tradicional según la cual las mujeres «se deben cuidar más, se deben hacer respetar porque son más vulnerables», «se deben cuidar más porque pueden quedar embarazadas». Lo anterior evidencia que la discusión por el cuidado de una mujer tiene connotaciones sexuales, de preservación y de temor por el inicio de una vida sexual.

Por otro lado, esta concepción tradicional también es caracterizada y criticada por los y las estudiantes. Cuestionan por qué una mujer debe ser débil, delicada, frágil, sumisa y emocional, y ponen de manifiesto que los hombres también sufren presión porque son «criados para mantener a la familia», deben ser siempre fuertes, ignorar sus emociones y mostrarse dominantes. «Son prejuicios porque a mí me dicen que cocinar es de maricas, a mi hermana le dicen que aprenda a cocinar para el marido, y a mí que trabajar duro para mantener a la familia». Las críticas se presentan cuando mencionan que todos somos iguales, que tenemos los mismos derechos, pero luego viene el «pero» del género.

En 802 uno de ejes de la discusión fue el código de vestimenta de las adolescentes «por lo que hay mujeres que se están desarrollando» y pese a querer vestir de determinada manera señalan que es incómodo porque «a un hombre no lo miran sexualizándolo», pero ellas han sido víctimas de acoso callejero, a lo que ellas llaman discriminación, y de correcciones por parte de su familia; tíos, primos y abuelos les han hecho comentarios al respecto de ese cuidado. Un estudiante asiente de manera de crítica: «No pueden salir con faldas muy cortas porque está mostrando mucho, a los hombres no, así salgan con pantaloneta».

En el curso 804 la discusión trajo el tema de la crianza, y con ella de los juguetes. Una estudiante señaló que le parecía sospechoso que, siendo los juegos los que «nos preparan para la vida adulta», les hubieran regalado siempre cocinitas, muñecas y escobas, a lo que un compañero le respondió: «sí, es que a uno le dan herramientas y balones y todo eso...»; otro señaló que sus juguetes favoritos eran los dinosaurios y los Power Rangers, y uno más se unió a la conversación contando que una vez el papá y las hermanas lo encontraron jugando a la cocina, pero que recibió un regaño por tratarse de «juegos de niñas».

Llama la atención la expresión «si es que a uno le dan herramientas y balones y todo eso...» porque encierra la naturalización de los juguetes exclusivos para niño o niña y cualquiera que escucha la frase puede valorarla como acertada. Además de esta orientación infantil, identifican que para dar buen ejemplo algunos padres llevan a sus hijos varones al trabajo para que aprendan lo que es «trabajar duro para sostener una familia».

Sobre la aplicación del instrumento y la resolución de las preguntas en clase, se tuvo que modificar la formulación porque inicialmente se había pensado en la dupla niñas y niños, pero por la experiencia de la edad no hay comodidad con la expresión, y al contrario alguien dijo «tener 15 es ser más adulto», por lo que la infancia se ve como un recuerdo. Sin embargo, comprenden su etapa actual como un momento de desarrollo y cambios físicos que también van a determinar la experiencia de género porque asumen que están más interesados e interesadas en sus relaciones afectivas y las discusiones empiezan a tratar temas como el enamoramiento.

Pese a estas irrupciones, los jóvenes siguen mostrando desinterés por pensar en temas de pareja, aunque aceptan que empiezan a tener novias y a enamorar, pero no a enamorarse. Mientras que para las jóvenes hay un concepto de amor en proceso de idealización porque hablan con propiedad de las relaciones sentimentales, de lo que esperan de estas, de lo reprochable que es un hombre «perro», de lo complicadas que son las relaciones de pareja y de las uniones libres entre menores de edad, a propósito de una noticia que circuló semanas atrás sobre la posibilidad que tienen jóvenes de catorce años de establecer vínculos similares al matrimonio. Como se observa, las relaciones de género se siguen proyectando desde la visión heteropatriarcal, en la cual es la mujer la que debe estar a la espera del amor y supeditada al beneplácito del varón.

Los resultados de la asociación libre

En la muestra participaron voluntariamente un total de 80 estudiantes y el cuestionario estuvo habilitado durante dos días. Recordemos que la asociación libre permite identificar frecuencias con el fin de caracterizar las partes constitutivas de una Representación Social, de forma que las más repetidas serán entendidas como el núcleo, y las que menos serán las periferias, según la teoría estructuralista de Abric (1994).

Para la definición de mujer adolescente de quince años, la palabra que más se repite es *cambio*, con un total de 23 coincidencias, seguido por la acción de *enamorarse* con 17, al igual que *amigos* y *círculos de amistad*, pasando a *sensibilidad* con 16, *independencia* con 14, *moda* con 13 y *maquillarse* con 11. La primera periferia estará compuesta por *felicidad*, *diversión* con 7 coincidencias, *redes sociales* 8, *inseguridad* y *complejos* 8, *feminidad* 8, *belleza* 7, *cuidado* y *autocuidado* 7, *celular* 6 y *responsabilidad* 6. En la segunda periferia se ubican el *baile* y *la música* con 5, la *madurez* con 5; el *estudio*, el *descubrimiento*, el *amor propio* y *la presión social* con 4. La tercera periferia, como es sabido, presenta resultados disgregados, por lo que allí se pueden ubicar categorías como la *fuerza*, el *acoso callejero*, el *desarrollo de la personalidad*, la *sexualidad* y la *menstruación*.

En ese orden, las estudiantes de grado octavo se definieron, y fueron definidas por sus compañeros, esencialmente desde el cambio, que puede ser físico, hormonal, de humor y de pensar; preocupadas por su apariencia física y por la necesidad de «verse bonitas todo el tiempo», porque revelan interés por la práctica del maquillaje y los usos de la moda, dentro de los que se destacan faldas cortas, ombligueras, *shorts* y tacones, como lo refieren en el instrumento.

En sus preferencias afectivas mencionan que buscan hombres «al menos dos años mayores», lo que puede dar pistas sobre sus exploraciones sexuales, ya que «cambiamos las muñecas por muñecotes, cambiamos las caricaturas por novelas dramáticas y por supuesto románticas en todos los sentidos».

La vida social por fuera de la casa toma un lugar importante. Se piensan en fiestas, en la calle y acompañadas por amigos y amigas, que también

ocupan su atención en las redes sociales y en la práctica del chat. También se destacan por su sensibilidad, su capacidad de expresar afecto, empatía y tolerancia; se definen como cariñosas y refieren la intención de ser femeninas, característica que bien tiene afinidad con la sensibilidad.

El crecimiento y los cuidados que este implica son reconocidos porque empiezan a referir acoso callejero y se vienen frases como la famosa «una mujer debe hacerse respetar», por lo que hablan de autocuidados y amor propio, y en un análisis general, también toma fuerza la idea de que una joven es juiciosa, estudiosa, tiene pensamiento hacia el futuro: «la mujer toma buenas decisiones, las correctas».

En cuanto a la definición del hombre adolescente de 15 años, la categoría con más repeticiones fue el *enamoramiento* y las *novias*, que fue mencionada por quince estudiantes, y que responde afirmativamente a la pregunta que se planteó páginas atrás. Lo que vale la pena analizar es por qué no se expresa en plenaria, pero sí en los formularios en donde se hace de manera incógnita. Lo cierto es que enamorarse ya hace parte del núcleo de nuestra representación. A esta categoría la siguieron los *cambios físicos y hormonales*, con 13 coincidencias, y *amigos y fútbol* con 12, comprobando así la creencia tradicional que pone a los varones como predominantes en las prácticas físicas, porque el *deporte* y el *ser atleta* tienen 10 reiteraciones, igual que la *autonomía e independencia*, que los ratifica en espacios públicos y sociales, pues dentro de sus hábitos está la calle y la fiesta. Para terminar también se señala el *juego* como una de sus características predominantes.

En la primera periferia se ubica el *estudio* con 8 coincidencias, pero en el caso de los hombres es un tema de elección: «pueden ser estudiosos o salir»; seguido por la *sociabilidad* y los *sentimientos* que lo ubican como un sujeto más abierto y amigable. Luego vienen los *videojuegos*, en el mismo orden del *juego* que se ubica en el núcleo, y la *responsabilidad*, la *calle* y las *fiestas* con 7 coincidencias, terminando con *curiosidad*, *exploración* y la *ropa o vestimenta*, que no es enunciada como moda, pero que sí representa parte de su interés.

En su vestimenta yo opino que es demasiado extraña, a algunos les gusta usar los pantalones casi debajo de la nalga mostrando el color de su bóxer hasta unas camisas grandes como hasta a la rodilla. Les gusta usar gorra que usan los raperos y ponerse piercings en las cejas, orejas, nariz y demás. [sic]

En la segunda periferia se ubica el *celular*, que acompaña el *chateo* y las *redes sociales* con 5 coincidencias, luego *trabajar* y el *dinero* con 5 también; pero que se puede cruzar con la construcción de masculinidad o el «ser machito» que tiene 4 coincidencias y que refiere a la capacidad de invitar a salir o de salir, y por último está la *madurez*, con unas referencias aisladas a la *barba*, el *cambio de voz*, el *acné*, *oler rico*, *ser aseado* y estar *peluqueado*.

En las siguientes periferias se señala que hay desarrollo de los gustos: «Ya en sus preferencias: desarrollan deseos sexuales, les empiezan a gustar, más las mujeres con el cuerpo bien definido o sea es de extrañarse que les guste más su cuerpo que su mismísima cara °O°», se connota como atracción y un despertar de la sexualidad: «que tiene que gustarle las mujeres». La estudiante que habló del gusto de las chicas por los «muñecos» también señala: «a cada instante no le pueden quitar el ojo a las mujeres que se atraen y créanme que con lo que he visto, se dejan notar mucho y son descubiertos. °_°». Por lo que también hay referencias al mandato social, al «sé hombre», que también se define desde la fuerza, la competencia, la organización de equipos y su visibilidad en la calle.

De manera disgregada aparecen términos como *superficialidad*, *pereza*, *vicios*, *libertinaje*, *alcohol*, *tentaciones*, *provocación*: «a esa edad uno tiene que tomar decisiones difíciles para no tener consecuencias malas después». Se refieren a malas amistades o a que «prefieren como en no estudiar en quedarse más tiempo en la calle».

Caracterizar al hombre adolescente de 15 años presentó más dificultad porque si bien emergieron unos conceptos definidos, no fueron tan numerosos como en el caso de las mujeres. Pese a lo disímil de las periferias, los resultados apuntan a unas masculinidades y feminidades tradicionales que se vienen ajustando a las transformaciones del desarrollo físico de la edad y las condiciones socioafectivas que conlleva.

Conclusiones

El trayecto de la investigación plantea la necesidad de abarcar la categoría de género desde las Ciencias Sociales escolares con el fin de reconocer los avances que esta ha tenido en campos disciplinares afines y

retomar la visión que tienen las y los jóvenes de su propia experiencia de género. Para tal fin, se planteó una unidad didáctica que retoma los postulados curriculares para grado octavo y que permiten establecer diálogos con unos saberes de corte histórico para ser analizados en la retícula de la actualidad y de la práctica.

La primera fase de la implementación fue la caracterización. Esta tenía como objetivo reconocer el concepto de adolescente hombre y mujer de quince años que las y los estudiantes han venido construyendo a partir de su experiencia. Para resolverlo se usó el método de la asociación libre de palabras, que ha sido funcional para la caracterización de Representaciones Sociales. Los resultados caracterizaron a unas jóvenes que están en asimilación de sus cambios corporales, lo que las lleva a estar a la moda, maquillarse, hacerse cercanas a sus amigas, ser afectuosas, delicadas y femeninas; mientras que los jóvenes, que también se enamoran y también están asimilando el cambio, se definen desde la fuerza, la competencia, la actividad física, el trabajo, la calle y la sociabilidad.

De otro lado, llama la atención que, pese a conocer que en los grupos existen orientaciones sexuales diversas, estas no se hicieron visibles en la asociación libre de palabras, hecho que nos remite a la obligatoriedad de la heterosexualidad y a la presión de construir identidades heteronormadas, con los referentes exclusivos de la masculinidad y la feminidad.

Se concluye que, pese a que en el discurso el grupo de estudiantes se reconocen como iguales entre hombres y mujeres en términos de derecho, aún siguen legitimando y asumiendo los roles y estereotipos que históricamente han continuado la brecha social entre los géneros. Por un lado, cuestionan el estereotipo que caracteriza como débiles a las mujeres, y de proveedores y promiscuos a los hombres, pero al mismo tiempo avalan que la feminidad necesariamente necesita de cuidados y protección, en especial de su cuerpo y sexualidad, lo que en últimas sigue colocando al varón como quien debe llevar esa responsabilidad. Esto reproduce el sistema patriarcal sobre el mismo discurso de los derechos que buscan la igualdad entre hombres y mujeres.

Ante la evidencia de masculinidades y feminidades tradicionales, lo pertinente sigue siendo aportar al sentido del género como construcción

cultural e histórica, mirar en retrospectiva para transformar aquellos lugares comunes que se resisten a los cambios y que siguen encubriendo un orden social discriminatorio hacia las mujeres; y esto se logra incluyendo el género como categoría social de estudio, reflexión y transformación en la escuela, para lo cual ejercicios como estos, guiados por el uso de unidades didácticas especializadas, son la mejor herramienta para lograr los cambios desde la misma aula.

Finalmente, se espera para el grado noveno dar continuidad a la implementación de la unidad didáctica para cumplir con el objetivo de mirar en retrospectiva histórica los valores asociados con los roles tradicionales de género que explican la mirada tradicional de hábitos, usos, espacios e instituciones, y que, como abordaje disciplinar, permiten una mirada sistemática de las relaciones sociales actuales.

Referencias

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán.
- Arango, L. y Viveros, M. (2013). *El género: una categoría útil para las ciencias sociales*. Universidad Nacional de Colombia.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trans.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1999).
- Cuéllar, L. y Rivera, J. (2016). *Mi voz cuenta. Encuesta nacional de clima escolar. Experiencias de violencia e inseguridad escolar de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y trans*. Sentiido y Colombia Diversa. <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>
- Granados, J. M. y Pagès, J. (2011). Las unidades didácticas del Conocimiento del Medio Social y Cultural. En: J. Pagès y A. Santisteban, *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la educación primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 145 - 161). Síntesis.

Pinilla, N. (2016). *Enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de género: claves para la transformación de la escuela*. [Tesis doctoral en Educación, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/3899>

Ramírez, F. y Pinilla, N. (2021). Imaginarios en torno a los roles de género en la escuela. *Instrumento 23* (2), 220-235. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.33861>

Experiencia Jóvenes líderes pares en salud sexual y reproductiva, Colegio El Jazmín IED

Doris Forero Murillo¹

Resumen

Los proyectos de educación integral para la sexualidad en las instituciones educativas no son solamente temáticas curriculares para dar información a niñas, niños y adolescentes, o para que adquieran conocimientos en salud sexual y reproductiva. Más allá de ello, están encaminados a desarrollar competencias para la vida, facilitarles la toma de decisiones y que sean capaces de hacer nuestra sociedad más equitativa, inclusiva, crítica y democrática. Teniendo en cuenta las problemáticas en sexualidad del Colegio El Jazmín IED, se presentan en este texto las fases metodológicas que acompañaron la construcción y trayecto del *Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad*, las cuales dieron como resultado una reducción significativa en el número de adolescentes en estado de embarazo y la consolidación de un grupo de jóvenes con capacidad de difundir información verídica en derechos sexuales y reproductivos.

Palabras claves: educación integral para la sexualidad, enfoques, derechos sexuales y reproductivos, capacidades ciudadanas.

Introducción

La educación para la sexualidad en las instituciones educativas es base para la formación de jóvenes en temas de salud sexual y reproductiva, sin tabúes, sin imaginarios, sin contradicciones, ni confusiones; pero

1 Psicóloga de la Universidad INCCA de Colombia. Especialista en Logoterapia y Musicoterapia, y magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Correos electrónicos: dforerom1@educacionbogota.edu.co - dorisforerom@gmail.com.

también para el fortalecimiento de las capacidades humanas, es decir, de los conocimientos y habilidades necesarios para la calidad de vida, tanto en lo social como en lo individual. Más, si se entiende la salud sexual y reproductiva como un estado general de bienestar físico, mental y social, y no solo como la ausencia de enfermedades o de dolencias en todos los aspectos relacionados con la sexualidad y la reproducción, o al hecho mismo de saber usar o no un preservativo para prevenir embarazos; pues la salud sexual implica la posibilidad de tener un ejercicio efectivo de los derechos sexuales y reproductivos (DSR).

Uno de los propósitos al escribir este artículo es visibilizar la propuesta que llevamos trabajando desde hace algunos años en el Colegio El Jazmín IED, desde el *Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad* (PEIS). Una apuesta de gran complejidad, tanto en lo social, como en lo educativo, pero con la cual avanzamos en la comprensión de la educación en sexualidad, en el marco de los derechos humanos, y en términos de igualdad y de equidad, independientemente del sexo, género, identidad de género, expresión de género u orientación sexual. Y con la que vamos cerrando las brechas de desigualdad y de discriminación que se han gestado por generaciones.

Otro propósito es que el lector conozca la manera en la que esta propuesta se ha convertido en un escenario de construcción mutua de saberes, de conocimiento que parte de la realidad de los estudiantes, y gracias a la cual se generan espacios en los cuales ellos mismos dinamizan y aportan desde sus imaginarios, y convierten sus necesidades en acciones transformadoras.

Problematización

El Colegio El Jazmín IED se encuentra ubicado en la localidad 16 - Puente Aranda, de Bogotá. Está orientado a la formación de niñas, niños y adolescentes entre los 4 y los 19 años.

El *Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad* nace de la caracterización y contexto de las familias de esta institución, y como respuesta a las diferentes problemáticas relacionadas con temas de salud sexual y reproductiva que los estudiantes fueron manifestando al asistir a orientación escolar y comentar sus casos: estudiantes adolescentes en estado de embarazo, estudiantes que iniciaron su vida sexual y reproductiva a

temprana edad, estudiantes con muchas inquietudes en cuanto a creencias y mitos con respecto a la sexualidad, casos de acoso por homofobia o basado en actitudes sexistas, casos de estudiantes que viven experiencias de acoso sexual, discriminación y violencias de género, casos de estudiantes que sienten que su cuerpo no es aquel con el cual se identifican y quieren comenzar a hacer su tránsito, entre otros.

A partir de esos casos, se realizaron encuestas, conversatorios y talleres para hacer un diagnóstico y corroborar las problemáticas detectadas desde Orientación Escolar. Se identificó que la problemática más relevante para los estudiantes era la falta de información verídica con respecto a los temas de la salud sexual y reproductiva. Este diagnóstico llevó a pensar en una propuesta para trabajar en estas falencias identificadas en los jóvenes y en el abordaje de la educación sexual. Desde la Orientación Escolar se planteó empezar con acciones pedagógicas de promoción y prevención, enmarcadas desde los diferentes enfoques con los que se trabajan los PEIS: enfoque de género, enfoque diferencial, enfoque de derechos humanos, enfoque del cuidado y autocuidado.

Marco teórico

En relación con el *Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad* es importante anotar que este se fue construyendo bajo los diferentes enfoques con los que se mira el tema de la salud sexual y reproductiva, según la guía para reconocer, acompañar y fortalecer los proyectos de educación sexual de las instituciones educativas distritales, que nace del *Proyecto de Inversión Educación para la Ciudadanía y la Convivencia* (PECC) de la Secretaría de Educación del Distrito (Fernández, 2014) de género, diferencial y de derechos humanos.

El enfoque de género hace referencia al análisis social e histórico de las desigualdades y discriminaciones basadas en la construcción social de lo que significa ser femenino o ser masculino (Londoño, 1995). Por otro lado, el enfoque diferencial abarca las condiciones de vulnerabilidad de personas y de sectores sociales en cuanto a género, orientación sexual, etnia, raza, edad; entre otras características que están ligadas a la discriminación (Palacios, 2012). Finalmente, el enfoque de derechos humanos involucra la dignidad de la persona humana como aspecto fundamental para el desarrollo pleno del ser, incluyendo las relaciones en la familia, la escuela, la ciudadanía y con el Estado; dentro de este

último enfoque se trabajan los derechos sexuales y reproductivos, los cuales están reconocidos constitucionalmente, y se han promovido pero aún no se reconocen (Facio, 2008).

En los diferentes momentos del proceso se fueron replanteando los enfoques. Se decidió inicialmente desarrollar el *Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad* con base en el enfoque de derechos humanos, logrando identificar las necesidades y problemáticas de vulneración de los derechos sexuales y reproductivos. Esto se volvió a revisar y se decidió cambiar al enfoque diferencial, ya que se consideraba que con esta nueva mirada se podría abarcar la nueva realidad de la institución en el tema de la sexualidad, en la medida que teníamos ya identificada la población en condición de subalternidad, es decir, aquella que había sido objeto de discriminación, estigmatización y violencia.

En todo este recorrido, y con la inclusión del enfoque del cuidado y autocuidado, el cual no se contempla en la guía de enfoques usados para los proyectos de educación sexual, logramos entender que debíamos tener un abordaje integral para la construcción del PEIS², si queríamos cerrar brechas de desigualdad de género e identificar las barreras de acceso que incrementan esas desigualdades.

La sexualidad es considerada un término dinámico, es un todo, no se puede fragmentar, y nos acompaña desde que nacemos hasta que morimos, por tanto, comprende cuatro dimensiones del ser humano: dimensión biológica; dimensión psicológica; dimensión sociocultural y dimensión ética-axiológica-legal, todas ellas relacionadas entre sí. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se siente y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

Lo anterior se consta en las actas de la Reunión de Consulta sobre Salud Sexual, convocada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial para la Salud Sexual, que se realizó del 19 al 22 de

2 PEIS: Proyectos en Educación Integral en Sexualidad

mayo de 2000 en Antigua Guatemala, Guatemala, en las cuales se define la sexualidad como:

una dimensión fundamental del hecho de ser humano. Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. (OPS/OMS, 2000, p. 6)

Ahora bien, el sexo se refiere a las características biológicas que definen a los seres humanos como hombre, mujer o intersexual. En el uso general de muchos idiomas, el término «sexo» se utiliza a menudo en el sentido de «coito» o «relación sexual», aunque para usos técnicos en el contexto de la sexualidad y los debates sobre salud sexual se prefiere la definición anterior (World Health Organization WHO, s. f.).

Por otra parte, el concepto de salud sexual y de salud reproductiva, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), es un:

estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad, y no solamente la ausencia de enfermedad, disfunción o malestar. La salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia. Para que todas las personas alcancen y mantengan una buena salud sexual, se deben respetar, proteger y satisfacer sus derechos sexuales. (OMS, 2018, p. 3)

Con relación a la satisfacción de la salud sexual es importante comprender que esta se liga al respeto, protección y garantía de los derechos humanos. A su vez, los derechos sexuales abarcan ciertos derechos humanos reconocidos en los documentos internacionales y regionales pertinentes, en otros documentos de consenso y en las legislaciones nacionales.

Dicho lo anterior, se destaca que las orientaciones técnicas en educación integral para la sexualidad, las cuales fueron elaboradas con el fin de apoyar a los entes de salud y de educación en el desarrollo e implementación de programas en temas de salud sexual y reproductiva, son útiles en el diseño, presentación y evaluación de proyectos como el presente,

pues allí se define la Educación Integral en Sexualidad (EIS) como:

un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderan para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos. (Unesco, 2018, p. 16)

Por lo anterior, todas las instituciones educativas deben implementar acciones de promoción y prevención en temas de salud sexual y reproductiva. En especial, si se comprende, además, que «Las capacidades ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática». (Unicef, 2006, p. 25).

De ahí que el *Documento Marco. Educación para la ciudadanía y la convivencia*, de la Secretaría de Educación del Distrito –referente también de este proyecto– enfatice en las capacidades ciudadanas en relación con el desarrollo de la persona a nivel personal y social, al mencionar que estas «enmarcan seis campos básicos: Identidad; Dignidad y derechos; Deberes y respeto por los derechos de los demás; Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza; Sensibilidad y manejo emocional y Participación» (Fernández, 2014, p. 22).

Metodología

Para diseñar este proyecto fue importante conocer la población. Para ello se realizó una encuesta de caracterización de familias. En ella, se evidenció un mayor porcentaje de hogares que pertenecen al estrato 3, seguidas de las de estrato 2, por las características del uso del suelo de la localidad (predominio de áreas industriales).

El instrumento también arrojó que las familias son fluctuantes, pues el 78 % de ellas viven en arriendo, y solo un 12 % viven en casa propia. El 90 % de la población pertenece a la localidad de Puente Aranda, otros son de Kennedy (2 %), Bosa (1 %) y algunos del municipio de Soacha. Con relación a la diversidad de las familias encontramos que hay mo-

noparentales (22 %), nucleares (58 %) y hogares reconstruidos (13 %).

Asimismo, el *Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad* se construyó teniendo en cuenta el PEI de la institución: *Construyendo con tecnología y convivencia un proyecto de vida*, que se articula con la idea de desarrollar competencias y conocimientos en habilidades emocionales respecto a sí mismos y habilidades respecto a los demás. Por su puesto, se articularon temas de salud sexual y reproductiva, para fortalecer actitudes propias que enriquezcan sus trayectos personales. A continuación, se presentan las fases que lo componen:

FASE 1:

Objetivo: diseñar un instrumento para identificar necesidades institucionales en temas de salud sexual y reproductiva.

Acciones: diseño de una encuesta estructurada en formulario Drive para aplicación virtual, diagnóstico de necesidades estudiantiles de los grupos de grado 8.º, 9.º, 10.º y 11.º para analizar las opiniones y los conceptos que tienen los adolescentes acerca de la sexualidad, afectividad, infecciones de transmisión sexual, anticoncepción, entre otros.

Los resultados de esta encuesta se tabularon y resultaron unos hallazgos. Simultáneamente, se realizó una pesquisa, diseñada igualmente en formulario Drive, con el fin de establecer elementos para la elaboración de talleres, que constó de dos preguntas: ¿Cuáles son las problemáticas más apremiantes en la institución El Jazmín relacionadas con la sexualidad, la orientación sexual y la identidad de género?, y ¿Qué tipo de actividades en concreto plantearías para la realización de talleres en educación para la salud sexual y reproductiva?

FASE 2:

Objetivo: planear, elaborar y ejecutar conversatorios, talleres informativos, formativos y/o vivenciales en temas de salud sexual y reproductiva, según resultados de la Fase 1, con el fin de aclarar preconceptos o conceptos en estos temas.

Acciones: se recomiendan los siguientes talleres, los cuales se pueden adaptar teniendo en cuenta el diagnóstico inicial de cada contexto:

Tabla 1. Talleres del Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad.

TALLER	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CAPACIDAD PARA FORTALECER
Mitos y creencias con respecto a la salud sexual y reproductiva	Identificar las creencias, imaginarios y representaciones que tienen los jóvenes con respecto al tema de la salud sexual y reproductiva.	Conversatorio.	<i>Salud física; Imaginación y Pensamiento.</i>
Definición de términos	Aclarar los conceptos de sexualidad, sexo, género, identidad de género, cisgénero, transgénero, orientación sexual, entre otros.	Esta actividad se realiza con una presentación, utilizando Recursos Educativos Digitales, con la que se les va mostrando todas las definiciones antes mencionadas, mientras se va hablando del tema.	<i>Imaginación y Pensamiento; Identidad.</i>
Corporalidad	Reforzar conceptos de sexualidad desde la experiencia corporal.	Rompecabezas de un cuerpo asexual, en el que cada uno de los participantes va ubicando términos, conceptos y definiciones.	<i>Identidad; Derechos y Respeto por los derechos de los demás.</i>
Amor propio	Reflexionar sobre el quererse a sí mismo y ser responsables de las decisiones que se toman con respecto a su propia sexualidad.	Presentación de un corto video-dramatización de una situación de noviazgo y un posible embarazo en la etapa de la adolescencia.	<i>Manejo emocional; Cuidado de sí mismo; Derechos y respeto por los derechos de los demás.</i>

Tabla 1. Talleres del Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad.

TALLER	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CAPACIDAD PARA FORTALECER
Embarazo en adolescentes	Analizar causas y consecuencias de situaciones de maternidad y paternidad en adolescentes.	Historias de vida de adolescentes en situación de maternidad y paternidad. Discusión y análisis de dilemas de embarazo adolescente.	<i>Cuidado de sí mismo; Vida; Pensamiento y memoria crítica.</i>
Infecciones de transmisión sexual	Conocer las diferentes ITS, sus factores de riesgo, cómo se detectan y cómo prevenirlas.	Exposición en PowerPoint con cada una de las Infecciones de Transmisión sexual más conocidas.	<i>Salud física; Cuidado de sí mismo; Pensamiento y memoria crítica.</i>
Derechos sexuales y reproductivos	Conocer y analizar los derechos sexuales y reproductivos a la luz de los derechos humanos.	Presentación de un video y realización de una guía preestablecida.	<i>Derecho; Respeto por los derechos de los demás; Pensamiento y memoria crítica; Integridad física.</i>
Métodos Anticonceptivos	Explicar cada uno de los métodos anticonceptivos que existen: folclóricos, naturales, modernos o artificiales; utilizando también un condón tanto femenino como masculino.	Presentación en PowerPoint y ayudas audiovisuales. En este taller se explica cómo utilizar adecuadamente un condón tanto femenino como masculino. Juego didáctico: <i>ConcentreSex</i> .	<i>Salud física; Cuidado de sí mismo; Pensamiento y memoria crítica; Derechos.</i>

Tabla 1. Talleres del Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad.

TALLER	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CAPACIDAD PARA FORTALECER
Estereotipos	Desmitificar las características que socialmente se le han atribuido al ser masculino y al ser femenino.	<p>Mediante un dibujo de un hombre o una mujer (según elección de cada participante), se pide que escriba cuáles son las características que definen a esa persona y cuáles son las características que la diferencian de otros sexos.</p> <p>Luego se pide a los estudiantes que quieran compartir sus dibujos, que destaquen aquellas características que definen a uno y otro sexo, manteniendo todo el tiempo neutralidad y fidelidad con los comentarios del público.</p> <p>Estas características se escriben en el tablero dividiéndolo en dos, en un lado se escribe hombre y en el otro se escribe mujer. Y se van haciendo preguntas para ir desmitificando estereotipos.</p>	<i>Pensamiento y memoria crítica; Derechos; Respeto por los derechos de los demás; Emociones; Razón práctica.</i>

Tabla 1. Talleres del Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad.

TALLER	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CAPACIDAD PARA FORTALECER
Sexualidad y nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: <i>sexting, grooming</i> y pornografía por internet	Conocer los riesgos del uso inadecuado de las redes sociales en relación con la sexualidad, en qué consisten y cómo prevenirlas.	Presentación en PowerPoint y ayudas audiovisuales.	<i>Manejo de emociones; Derechos; Respeto por los derechos de los demás; Integridad física; Razón práctica.</i>

FASE 3:

Objetivo: conformar un grupo de estudiantes líderes que se empoderen del proyecto; capacitar al grupo líder en todos los temas para que sean ellos los que formen a sus compañeros de grados inferiores.

Acciones: en esta fase de la conformación del grupo líder en temas de salud sexual y reproductiva, se les enseña a los participantes a proyectar, planear y organizar talleres con pares. Los estudiantes escogen el tema de su interés y elaboran en un formato la planeación de su actividad, el cual debe llevar los siguientes apartados: tema, objetivos, nombre de la actividad, dinámica de inicio, desarrollo del tema, definición conceptual y materiales a utilizar.

Hemos estudiado el valor agregado que tiene que la misma población de estudiantes, más avanzados, reflexivos y coherentes con el tema en sus vidas, sean los facilitadores para otros estudiantes, con un fuerte sentido de solidaridad y posicionándose por su cercanía etaria, su condición de estudiante y en un mismo canal de comunicación que genere, a su vez, sentimientos de pertenencia y promoción de la acción colectiva. Con esta formación se quiere transformar los imaginarios sexuales generando esa empatía aplicando el principio musicoterapéutico de ISO, enunciado por Ira Altschuler en 1954 y retomado para su aplicación en el campo de la Musicoterapia por el psiquiatra argentino y creador de la misma, en Latinoamérica, Rolando Benenzon (1967), el cual dice que el tiempo mental del pacien-

te debe ser igual a su estado de ánimo y así mismo al tiempo de la música que se utiliza para conectarse y comunicarse con el paciente. Es decir, si queremos conectarnos con los adolescentes, tenemos que hablar inicialmente de lo que ellos desean escuchar, y responderles sin titubear a todas sus preguntas, para luego, al entrar en empatía con ellos, generar los espacios de reflexión desde los diferentes enfoques, con una mirada integral de la sexualidad, encaminada a la toma de decisiones responsables y autónomas. Sintonía que hemos logrado con este tercer hito de la experiencia, formando jóvenes para que estos a su vez sean quienes realicen los talleres a sus pares.

Capacidades para fortalecer: *Participación, Comunicación, Liderazgo.*

FASE 4:

Objetivo: institucionalizar la Feria de la Sexualidad en el colegio, con el fin de contar con un día completo en donde se informe, se dialogue y se reflexionen los temas de sexualidad.

Acciones: esta actividad se ejecuta al término de cada año lectivo, en un día dedicado a esta, tanto para la jornada mañana, como para la jornada tarde, en las dos sedes del Colegio El Jazmín IED, teniendo en cuenta el lema que establece la celebración a nivel mundial del Día de la Salud Sexual y Reproductiva. Año tras año se avanza en la propuesta, se han involucrado otros proyectos institucionales en una rotación por stand. Además, todos los docentes de la institución también se involucran con las actividades que se realizan, por rotación de stand, con diferentes temas. Estos puestos son liderados por estudiantes pertenecientes al proyecto, quienes hacen actividades lúdicas y una presentación corta de temas. En algunas ocasiones tenemos la participación de diferentes instituciones públicas como: Secretaría Distrital de Integración Social, con un stand llamado *Son solo mitos*; Secretaría Distrital de la Mujer, con el stand *Masculinidades y Feminidades*, y la Secretaría de Educación del Distrito, con un stand de *Género y diversidad*; contamos también con stands liderados por docentes de la misma institución y pertenecientes al Observatorio de Mujeres y Equidad de Género.

Las temáticas para esta feria se dan de acuerdo con la edad cronológica de cada grado, entre ellas están: actividades en prevención de

abuso y maltrato infantil; actividades para fortalecer los conocimientos y experiencias positivas en cuanto a la afectividad, la autoestima y el autoconcepto; reconocimiento, cuidado y respeto por el propio cuerpo y el cuerpo del otro; delitos cibernéticos o informáticos (*grooming*, *sexting*, ciberacoso, pornografía infantil y trata de personas por internet), etc. Prácticas que actualmente están provocando en niñas, niños y adolescentes graves dificultades de convivencia y son motivos de conflicto, dentro y fuera de la institución, al punto de llegar hasta al *cutting*³ o suicidio.

Para la feria se dispone de toda una logística, liderada por estudiantes de servicio social, quienes se encargan de que los estudiantes estén rotando a los stands que les corresponden; también están pendientes de los requerimientos de las diferentes entidades que nos acompañan ese día y de los tiempos de cada actividad. Otro grupo de estudiantes se encarga de realizar una relatoría, según formato previamente elaborado, para compilar un diario de campo de lo que sucede en cada stand. Igualmente, toman registro fotográfico de la actividad y la consolidan en el formato. Al institucionalizarse la Feria de la Sexualidad, se ha contado con recursos del proyecto para la parte publicitaria, pancartas, botones, libretas, aparte de los juegos y material didáctico que se ha adquirido para la realización tanto de la feria como de los talleres de formación.

Capacidades para fortalecer: *Participación, Comunicación, Liderazgo, Creatividad e Innovación.*

FASE 5:

Objetivo: establecer como servicio social estudiantil obligatorio las actividades de formación y liderazgo de los estudiantes que hacen parte del *Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad* del Colegio El Jazmín IED.

Acciones: las actividades que hacen los estudiantes de 10.º y 11.º pasan a ser avaladas como servicio social estudiantil obligatorio; requisito indispensable para la obtención del título de bachiller. Es decir, la formación en temas de salud sexual y reproductiva la elaboran a través de una planeación de un tema en específico en salud sexual y

3 Cortes o autolesiones.

reproductiva que les llama la atención y en el que sientan fortaleza; se hace la retroalimentación y orientación de lo planeado, luego una prueba piloto de la actividad con el grupo líder y, finalmente, termina el proceso el día de la feria, cuando los estudiantes realizan la presentación del tema con sus pares.

Capacidades para fortalecer: *Participación, Comunicación, Liderazgo, Creatividad e Innovación.*

FASE 6:

Objetivo: fortalecer el *Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad* del Colegio El Jazmín IED, reconociendo las lecciones aprendidas a partir de los diferentes espacios de participación: institucional, local o distrital.

Acciones: el *Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad* del colegio se inscribió en las Iniciativas Ciudadanas de Transformación (INCITAR)⁴; allí fue cuando se conformó el grupo de estudiantes líderes a quienes se capacitó en todos los temas de salud sexual y reproductiva para que fueran ellos quienes replicaran esta información a los compañeros de grados inferiores. Surgió entonces el Grupo Gestor y nació el primer título que se le dio al proyecto: *Jóvenes formadores de jóvenes responsables y autónomos con su sexualidad.*

Este proyecto participó en la sistematización adelantada por la Corporación para la Investigación-Acción en Sociedad, Salud y Cultura (CISSC), en convenio con la Secretaría de Educación del Distrito, por ser una de las 30 experiencias significativas de educación para la sexualidad de Bogotá. Esta experiencia fue presentada en el *Encuentro Distrital Del Cuerpo a la Ciudadanía: Educación Sexual para Formar Capacidades*, evento realizado el 16 de junio de 2014, al cual se llevó una ponencia y una exposición de las actividades realizadas, esta última elaborada por seis estudiantes del grado 10.º del colegio.

4 Las Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades (INCITAR) son una apuesta de innovación pedagógica que pretende contribuir a la formación en ciudadanía participativa y a la transformación de realidades a través del empoderamiento y la movilización de niñas, niños jóvenes y demás comunidad educativa, fortaleciendo vínculos con la comunidad y con el territorio.

Se sistematizó esta experiencia en el programa de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás mediante la tesis titulada *Sistematización de la experiencia «Jóvenes formadores de jóvenes responsables y autónomos con su sexualidad»*. *Estrategia líderes pares en el Colegio El Jazmín IED*. Se participó en los Foros Feria Educativas tanto a nivel institucional, local como distrital, con el fin de visibilizar el proyecto. Se participó en los incentivos de maestros y maestras de la Secretaría de Educación del Distrito, como de la convocatoria al Premio a la Investigación e Innovación Educativa del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Capacidades para fortalecer: *Participación; Comunicación.*

Resultados

Uno de los hallazgos importantes que arrojó la encuesta diagnóstica de necesidades, en la Fase 1, es que de los 333 estudiantes que llenaron el formulario, el 37 % habían tenido ya relaciones sexuales; un 6 % tuvieron su primera relación sexual antes de los 12 años; un 12 % han tenido ya más de tres parejas sexuales; un 2 % de esos estudiantes encuestados ya tienen un hijo; y un dato interesante es que el 14 % de los encuestados dicen utilizar con frecuencia la pastilla del día después como método anticonceptivo. Con relación a la pesquisa realizada, se identificó desconocimiento sobre algunos temas en salud sexual y reproductiva por la falta de información; los estudiantes piden claridad precisamente en los temas de métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual y cómo usar un condón. También ven con preocupación el tema del embarazo adolescente, la discriminación por orientación sexual y la violencia de género que identifican en la institución.

Otros resultados que se dieron a partir de las diferentes fases fueron:

Con la conformación del grupo líder se evidencia el liderazgo por parte de los estudiantes después de las capacitaciones y formaciones en temas de salud sexual y reproductiva. Esto se manifiesta en la iniciativa de efectuar un taller en salud sexual y reproductiva a los docentes, reto que se pusieron las estudiantes del proyecto y el cual fue una experiencia muy enriquecedora tanto para los docentes como para los estudiantes.

La institucionalización de la Feria de la Sexualidad fue el resultado de muchos intentos previos. Comenzó como una actividad que se efectua-

ba en la semana cultural de octubre con estudiantes de los grados de 8.º a 11.º; era una muestra de los avances realizados en este tema. Gracias a la persistencia de este trabajo, ya se cuenta con un día completo para la realización de la Feria de la Sexualidad, obteniendo un reconocimiento institucional e importancia para los jóvenes líderes como para toda la comunidad escolar.

El reconocimiento del proyecto en el Foro Educativo Distrital del 2018 fue un logro que exigió articularse con los lineamientos del foro de ese año. El Colegio El Jazmín IED, como un territorio de paz, se abre al diálogo con la diversidad desde un posicionamiento crítico, con un énfasis en derechos que promueve la formación de sujetos conscientes del respeto por la diferencia que conlleva a construir mundos posibles donde «todxs quepamos». En esta ocasión el *Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad* se une con el proyecto de derechos humanos de la institución.

Posteriormente, esta propuesta se postuló para el programa de incentivos de la Secretaría de Educación del Distrito y ganó el reconocimiento por la experiencia pedagógica. También, la propuesta participó al 24.º Congreso Mundial de Salud Sexual, llevado a cabo del 12 al 15 de octubre de 2019, en México, con el nombre *Jóvenes líderes pares en salud sexual y reproductiva* (Giami y Janssen, 2019).

Y, como resultado importante, y de relevancia para la comunidad del Colegio El Jazmín IED, está la reducción significativa en el número de adolescentes en estado de embarazo: ya llevamos cuatro años con cero embarazos, cuando al inicio de la propuesta teníamos de 3 a 4 embarazos adolescentes anuales.

Conclusiones

Con esta propuesta se dio respuesta a la problemática identificada de los jóvenes del Colegio El Jazmín IED, la cual era la falta de información o de información verídica con respecto a los temas de la salud sexual y reproductiva. Esto ratifica, como sugieren los estudios de la Unesco, que «La educación en sexualidad tiene efectos positivos, incluido un mayor conocimiento para los jóvenes y el mejoramiento de sus actitudes en relación con la SSR y las conductas» (2016, como se citó en Unesco, 2018, p. 31).

A partir de todas las acciones que se identifican en las fases que se han planteado en este artículo, vemos que los jóvenes van conceptualizando, desmitificando, promoviendo y exigiendo sus derechos, analizando las decisiones que pueden afectar su bienestar y el de otras personas. Esto conlleva a bajar índices de embarazos no deseados, disminuir otros riesgos, promover valores de respeto, igualdad de género, reducción de la discriminación, proximidad a la inclusión, y gozar a plenitud de la sexualidad.

Cabe resaltar que la Orientación Escolar del Colegio El Jazmín IED lidera la implementación del *Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad* con acciones de prevención, promoción, atención y seguimiento de las diferentes situaciones que manifiestan los jóvenes relacionadas con temas de salud sexual y reproductiva. Así lo demuestran las acciones pedagógicas de las diferentes fases y el fortalecimiento de capacidades humanas.

Finalmente, es importante continuar los esfuerzos por una educación integral en salud sexual y reproductiva, porque como dice la Unesco (2012):

... la educación no estriba solo en velar por que todos los niños puedan asistir a la escuela. Se trata de preparar a los jóvenes para la vida, dándoles oportunidades de encontrar un trabajo digno, de ganarse la vida, de contribuir a sus comunidades y sociedades y desarrollar su potencial. (p. i)

Más, si se entiende que «este concepto de bienestar incluye también la salud sexual y reproductiva de las y los jóvenes, por lo que resulta importante dotarlos de una educación integral de la sexualidad» (ORE-ALC/Unesco, 2014, p. 1).

Por reglamento, todas las instituciones educativas deben implementar los proyectos de educación integral para la sexualidad (PEIS), por lo tanto, el gran desafío es continuar fortaleciendo competencias para la toma de decisiones relacionadas con el ejercicio de la salud sexual y salud reproductiva de los jóvenes, desarrollando programas y construyendo una malla curricular que incluya estos temas en todas las áreas del conocimiento.

Referencias

Benenzon, R. (1967). *Manual de musicoterapia*. Paidós.

Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres [ONUMujeres] (1995). *Declaración y plataforma de acción de Beijing*. ONUMujeres. https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/BPA_S_Final_WEB.pdf

Facio, A. (2008). *Los derechos reproductivos son derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos [IIDH]. <https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Libro%201.%20Los%20derechos%20reproductivos-DH.pdf>

Fernández Lefort, I. (2014). *Documento Marco. Proyecto de educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Secretaría de Educación del Distrito [SED]. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/590>

Forero, D., Caraballo, S., Rodríguez, K. y Murillo, N. (2015). *Sistematización de la experiencia «Jóvenes formadores de jóvenes responsables y autónomos con su sexualidad»*. *Estrategias líderes pares en el Colegio El Jazmín I.E.D.* [Tesis de maestría en Educación, Universidad Santo Tomás de Aquino]. <https://hdl.handle.net/11634/2941>

Giami, A. y Janssen, E. (2019). Abstracts for the 24th Congress of the World Association for Sexual Health (WAS). *International Journal of Sexual Health* 31(1), 1-627. <https://doi.org/10.1080/19317611.2019.1661941>

Guichot, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>

Instituto de Estudios Urbanos [IEU] y Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2015). *Capacidades para la Ciudadanía y la Convivencia*. SED. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1356>

Londoño, M. L. (1996). *Género y salud un nuevo paradigma* [Ponencia]. VII Congreso de Sexología «El género un proceso cultural». Medellín, Colombia.

Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud] (2013, noviembre 14). *Enfoque diferencial*. Minsalud. <https://www.minsalud.gov.co/Lists/Glosario/DispForm.aspx?ID=21>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC/Unesco Santiago] (2014). *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*. OREALC/Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800>

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2014). *Programa de Acción aprobado en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994. Edición vigésimo aniversario*. UNFPA. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/icpd_spa.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2012). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. OMS. <https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1152209/retrieve>

Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud [OPS/OMS] (2000, mayo 19 al 22). *Promoción salud sexual. Recomendaciones para la acción* [Actas de una reunión de Consulta, Antigua Guatemala, Guatemala]. OPS/OMS. https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2009/promocion_salud_sexual.pdf

Palacios, J. (2012). Enfoque diferencial para el reconocimiento, promoción, restablecimiento y reivindicación de derechos de los

grupos étnicos, jóvenes, mujeres, personas mayores, población en condición de discapacidad, víctimas y población LGBT. *Revista CITAS* 1, (2). 124 – 136.

Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2014). *Del cuerpo a la ciudadanía: guía para reconocer, acompañar y fortalecer los proyectos de educación sexual de las instituciones educativas distritales*. [Contrato 3450 SED-CISSC de 2013]. Disponible en Archivo SED.

Torres, M. (Moderadora). (2009, junio 23). *Cine más debate «¿De qué se ríen las mujeres?» (España, 1997)* [Episodio programa de televisión]. Corporación de Radio y Televisión Española, Sociedad Anónima, S. M. E. [RTVE]. <http://www.rtve.es/television/20090623/que-rien-las-mujeres-espana-1997/281854.shtml>

World Helth Organization [WHO] (s. f.). *Sexual and Reproductive Health and Research (SRH), Defining sexual health*. WHO. <https://www.who.int/teams/sexual-and-reproductive-health-and-research/key-areas-of-work/sexual-health/defining-sexual-health>

Mentes Rebeldes: una experiencia de comunicación y pedagogía con enfoque de género

Edgar Carlos Rodríguez¹

Resumen

El presente artículo sistematiza el proyecto de emisora escolar para la convivencia del Colegio Gerardo Paredes IED, de la localidad de Suba, en Bogotá, el cual, desde la metodología Reflexión-Acción-Participación (RAP), busca integrar el enfoque de género y la interseccionalidad a sus programas radiales, para promover la transformación de una comunidad educativa que aporte al cierre de brechas de género y contribuya a crear una cultura del respeto de los derechos humanos y la otredad en el espacio escolar y la comunidad. Los resultados muestran el interés de las y los estudiantes por los temas de género y la comunicación en los espacios extracurriculares, concluyendo que la radio es un medio de comunicación que, articulado a la pedagogía, permite la reflexión social a partir de mensajes que promueven la equidad y el derecho, además, incita a seguir trayectorias profesionales enfocadas en la comunicación, la participación y el agenciamiento en grupos de interés y colectivos que reivindican la equidad de género.

Palabras claves: emisora escolar, enfoque de género, interseccionalidad.

1 Licenciado en Ciencias Sociales y maestrante en Sociología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Filosofía en el Colegio Gerardo Paredes IED de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: ngsrodriguez@gmail.com.

Introducción. Cuando pensar, dialogar y expresarse en género, inclusión e interseccionalidad, genera en nuestros adolescentes mentes rebeldes.

En Colombia la radio ha desempeñado un papel vital para el sistema educativo, puesto que este medio de comunicación fue primordial para la alfabetización en el país, en especial en las zonas rurales. Los antecedentes de este proceso los podemos rastrear desde los años 50 del siglo XX con la conformación de la emisora Sutatenza, en el departamento de Boyacá, la cual fue utilizada para impartir contenidos educativos, teniendo como objetivo impactar a la población campesina.

Desde entonces, la radio se asocia con la educación y esta a su vez encontró en las instituciones educativas un nicho esencial para instalarse y promover contenidos encaminados al desarrollo comunitario y la cohesión social, mediante la difusión de temas y mensajes de interés local que vinculan el territorio y sus habitantes con los acontecimientos del propio contexto. En este sentido, la Ley General de Educación o 115 de 1994 ha impulsado varias estrategias para incluir el uso pedagógico de los medios electrónicos y de comunicación, como la radio, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, el Colegio Gerardo Paredes IED, consciente de la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en la construcción de una sociedad del conocimiento, decide revivir el proyecto de emisora escolar como una estrategia para desarrollar espacios de participación en los estudiantes de la jornada nocturna de la institución, iniciativa que luego se extendió a las jornadas de la mañana y la tarde, como estrategia para promover la convivencia y la equidad de género.

Sobre este terreno abonado, el proyecto de emisora se vinculó como Programa Pedagógico al Plan Integral de Educación para la Ciudadanía – PIECC, con el objetivo de integrar la comunicación, las nuevas tecnologías y la pedagogía, en la promoción de relaciones más armónicas de convivencia y de reconocimiento de la otredad en el espacio escolar. (Bermúdez *et al.*, 2015, pp. 215-214)

Atendiendo a este propósito, en el año 2013 el proyecto tuvo la necesidad de dotarse de los equipos técnicos necesarios para funcionar. Para esto se realizó con los estudiantes participantes de la emisora, y sus familias, un proceso de adecuación y reparación de los dispositivos que

los mismos estudiantes consideraron se podían recuperar por ellos mismos o por una persona cercana. Esto permitió una cohesión en el grupo y brindó mayor identidad al proyecto tanto en la institución educativa como en la comunidad.

Además de esto, se aprovechó la oportunidad para participar en el programa *Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades* (INCITAR) de la Secretaría de Educación del Distrito y la Alcaldía Mayor de Bogotá, al cual se presentó el proyecto de emisora escolar con el ánimo de actualizar y adquirir nuevos equipos, especialmente aquellos que representaban mayor costo y complejidad.

Posteriormente, surge como segunda necesidad generar procesos de formación, no solo para optimizar y dar el mejor uso a las nuevas herramientas tecnológicas, sino para crear contenidos cada vez más profesionales. Así, en el 2015, se establece el proyecto *C4* (Ciencia y Tecnología para Crear, Colaborar y Compartir) mediante el convenio de asociación 1979 de 2015, realizado entre la Dirección de Ciencia, Tecnología y Medios Educativos de la Secretaría de Educación del Distrito y el Centro Ático de la Pontificia Universidad Javeriana, con el fin de acompañar los proyectos pedagógicos y centros de interés relacionados con el uso y apropiación de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC), en los colegios distritales de Bogotá.

Lo anterior, ayudó a consolidar y dar forma a la emisora, pero, sobre todo, permitió el desarrollo de habilidades comunicativas, teóricas y técnicas en los estudiantes que le dieron al proyecto de emisora escolar un salto de calidad y un reconocimiento ante la institución y la comunidad. Aquí se integraron estudiantes de los grados 9.º, 10.º y 11.º, los estudiantes de la jornada nocturna, así como los estudiantes del programa *Volver a la Escuela* (aceleración); estos, a su vez, se convirtieron en multiplicadores de estos conocimientos en los estudiantes miembros de la emisora pertenecientes a los otros grados de la básica, con el objetivo de asegurar el relevo generacional y hacer sostenible el proyecto en el tiempo.

Para el mismo año se instauró en el currículo del colegio la cátedra de Ciudadanía Sexual en los grados 9.º, 10.º y 11.º, liderado por el profesor Luis Miguel Bermúdez. Así mismo, se empezó a consolidar toda una política pública a nivel distrital relacionada con el enfoque de género, la cual se materializó a través del Comité de Convivencia de la institución y el servicio de orientación escolar.

Para dar cumplimiento a esta política, se realizó la transversalización curricular del enfoque de género en la asignatura de Filosofía y al mismo tiempo se integraron estos temas a la línea editorial de la emisora. Esto hizo que los debates y reflexiones que surgían en clase se convirtieran en contenidos radiales que despertaron el interés de una gran audiencia, por ser un tema coyuntural y necesario para la sociedad, lo cual permitió que el proyecto escalara un peldaño y se le concediera un espacio permanente los sábados en la emisora local Suba al Aire.

Al enfoque de género se sumó la interseccionalidad, es decir, el análisis de la multiplicidad de desigualdades causadas por la etnia, la posición social y económica. Esto hizo que las y los estudiantes de la emisora se apasionaran y mostraran una apropiación y dominio conceptual; les dio mayor identidad a los contenidos generados semanalmente, ya que los temas abordados no solo se analizan en clave de género, sino que representaban la voz y el sentir de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes pertenecientes al proyecto.

Para el año 2018, el enfoque de género empieza a tomar fuerza en las políticas públicas de Bogotá, y se vuelve un tema relevante de opinión, por lo cual los estudiantes pertenecientes al proyecto, especialmente las mujeres, empezaron a ser llamadas en diferentes espacios para discutir estos temas. De esta manera, la emisora escolar y sus programas radiales fueron cosechando pequeños éxitos, a tal punto que los estudiantes empezaron a ser invitados a exponer sus puntos de vista en emisoras nacionales como Caracol y Blu Radio, y empezaron a participar en eventos académicos en distintas universidades de Bogotá.

Estos logros, junto al nuevo direccionamiento del proyecto, implicó nombrarnos de otra manera. Hasta entonces nos llamábamos *Corazón Gerardista*, pero en una de las sesiones de formación sobre producción y cortometraje sucede un momento de distracción, risas y comentarios que hacen perder la atención sobre el tema, a lo cual respondo como maestro, de manera espontánea, «¡no hay quien los calle!, ¡son muy rebeldes!». En ese instante, sin proponerlo, surge el nuevo nombre de la emisora y el logo con el cual nos empezamos a identificar desde entonces.

En un momento de lucidez o de inspiración me preguntaron por qué ese nombre, les contesté que rebeldes porque los adolescentes se les relaciona con esta característica, pero que esa rebeldía estaba enmarcada en un

pensamiento bien formado que a veces los adultos nos cerramos a entender; también porque cuando expresaban sus ideas no había quién los detuviera, y cuando de hacer valer su opinión se trata no hay quien los calle. Esta idea les encantó y así fue como oficialmente la emisora tomó el nombre de *Mentes Rebeldes*, y como eslogan «no hay quien nos calle».

Para el año 2020 seguimos con nuestro programa hasta el mes de marzo, cuando empiezan las medidas para contrarrestar la pandemia causada por el covid-19. Hasta esta fecha logramos hacer cuatro programas y, posteriormente, iniciamos con pregrabados que luego se enviaban para ser transmitidos a la emisora Suba al Aire.

En 2021 comenzamos a transmitir y hacer programas por Facebook Live, generados desde cada una de las viviendas, con transmisión en vivo. En estos momentos estamos construyendo una ruta innovadora sobre lo que va a ser el nuevo rumbo, ya que queremos combinar las dos formas, es decir, como estábamos antes de la pandemia, pero utilizando también las herramientas y experiencias que nos enseñó la virtualidad.

Problematización

Los roles y estereotipos de género están sustentados en un conjunto de creencias, valores y prejuicios acerca de cómo deben comportarse hombres y mujeres. Al rol masculino, por ejemplo, se le han designado características como la fuerza, la racionalidad, la valentía, la virilidad y la violencia; mientras que al rol femenino se le han otorgado características como la dulzura, la delicadeza, la belleza, la emotividad, la pasividad sexual, entre otros. Estas normas son la base de todo un andamiaje social que perpetúa la desigualdad entre hombres y mujeres, y que busca que la heterosexualidad obligatoria se establezca como la única expresión afectiva-sexual válida entre los seres humanos.

Como consecuencia de dichas normas socioculturales, existen en la sociedad diferentes expresiones de violencia en razón a la pertenencia al género masculino o al femenino, esto se denomina violencias basadas en género (VBG), las cuales van desde lo simbólico, como las burlas, el lenguaje sexista o los insultos; hasta lo físico, como las agresiones con golpes u objetos contundentes e incluso la muerte. Aunque todas las personas pueden llegar a ser objeto de este tipo de discriminaciones,

son las mujeres quienes más sufren las violencias basadas en género, precisamente por su lugar subordinado en la sociedad.

La escuela, como nicho de socialización, no escapa a esta realidad, de hecho, este es uno de los espacios donde más se reproducen y se normalizan dichas violencias. Así, por ejemplo, el lenguaje sexista, la estricta vigilancia a la forma de vestir de las mujeres o las críticas mordaces a su estética, el acoso sexual y el *bullying* por la diferencia de género o la orientación sexual, son algunas manifestaciones de violencia basada en género en las instituciones educativas, y que tienen efectos negativos en el desempeño escolar y en las relaciones cotidianas que suceden en la escuela. De igual modo, cuando en un contexto barrial, comunitario o familiar proliferan fenómenos como la violencia doméstica y el maltrato infantil, las violencias basadas en género tienden a manifestarse con mayor frecuencia al interior de los espacios educativos.

Conscientes de esta problemática, la cual es especialmente marcada en el barrio Rincón de la localidad de Suba, lugar donde se encuentra ubicado el Colegio Gerardo Paredes IED, decidimos emprender un proyecto que permitiera enfrentar las diferentes expresiones de violencia basada en género presentes en nuestra institución a través de dos estrategias: primero, la creación de un centro de interés de emisora escolar denominado *Mentes Rebeldes*, con el fin de ser un canal de comunicación y un medio de expresión estudiantil cuya principal línea editorial es el enfoque de género, y contribuir así al cierre de brechas y la consolidación de una cultura de respeto a la otredad y de los derechos humanos en el espacio escolar y comunitario. Y, segundo, la transversalización del enfoque de género en la asignatura de Filosofía para los grados 10.º y 11.º, para llevar al currículo explícito aspectos como el pensamiento filosófico de las mujeres a través de la historia y el tratamiento de dilemas morales que les atañen a su cuerpo y sexualidad, como la interrupción voluntaria del embarazo (IVE).

Objetivo general

Integrar el enfoque de género y de interseccionalidad al proyecto de emisora escolar del Colegio Gerardo Paredes IED, a través de la metodología Reflexión-Acción-Participación (RAP), con el fin de convertirlo en un programa pedagógico de convivencia que promueva la transformación de la comunidad educativa para que aporte al cierre de brechas

de género y se genere una cultura de respeto a la otredad y sus derechos humanos en el espacio escolar y comunitario.

Objetivos específicos

- Generar entre los estudiantes un análisis de los acontecimientos de coyuntura con enfoque de género e interseccionalidad.
- Comunicar las reflexiones de las y los estudiantes a través de la emisora escolar y local, permitiendo que su voz se escuche y que su opinión tenga difusión entre la comunidad.
- Promover la participación de la población estudiantil en el centro de interés del proyecto de emisora escolar y en los programas radiales que esta realiza.

Marco teórico

De la radio educativa y comunitaria a la radio escolar

Para 1962 más del 50 % de la población colombiana habitaba las zonas rurales del país, en medio de fincas y parcelas familiares con productos de pancoger que servían a la economía doméstica. La ocupación de los territorios rurales era dispersa y la apertura de caminos y carreteras seguía siendo incipiente, razón por la cual había que hacer largos desplazamientos a pie o a lomo de mula a través de paisajes agrestes de difícil tránsito para llegar a las cabeceras municipales con el fin de comercializar los productos y abastecerse. No obstante, la radio cumplió un papel fundamental para mitigar el aislamiento, no solo como medio de comunicación e información, sino como la mejor forma para consolidar la identidad nacional y el sentido comunitario a nivel regional.

Con los reparos del caso, la radiodifusión permitió vivenciar una unidad nacional invisible, una identidad «cultural» compartida simultáneamente por los costeños, los paisas, los pastusos, los santandereanos y los cachacos. Permitted lo que podía llamarse una «vivencia de lo colombiano» que antes había sido imposible. Se entabló una relativa comunicación regional en que las divisiones locales dejaron de ser un obstáculo. (Pareja, 1984, p. 177)

Las unidades habitacionales en el campo colombiano se caracterizaban por casas de autoconstrucción hechas de guadua y bareque que albergaban a un amplio núcleo familiar que oscilaba entre los 6 y 12 miembros,

con un promedio de nacimientos de 7 hijos por mujer. Esta sociabilidad rural se basaba en un profundo arraigo de los valores católicos y en la cultura del trabajo. Por ello, se veía legítimo que las niñas y los niños, desde muy pequeños, aprendieran primero a trabajar en las labores domésticas y del campo antes que a leer y escribir, lo cual explica que para la década del 50 la tasa de analfabetismo alcanzaba cerca del 40 % en todo el territorio nacional, con predominio de este fenómeno en las zonas rurales (Ramírez y Téllez, 2006). Aunque se construyeron escuelas en veredas y cabeceras municipales, tanto la infraestructura educativa como los maestros encargados de impartir las clases seguían siendo bastante limitados.

Ante esta realidad, la preocupación proveniente de organismos internacionales como Unesco y el propio Estado colombiano, llevaron a generar estrategias para disminuir las brechas socioeconómicas y culturales que traía consigo el analfabetismo. Así surgió Radio Sutatenza, una emisora local que empezó en el departamento de Boyacá, en la región del Valle de Tenza, como una iniciativa local para enfrentar la falta de acceso de sus pobladores a la educación. Este modelo fue pionero en Latinoamérica y aún en el mundo, razón por la cual escaló en su alcance hasta cubrir buena parte de la región andina colombiana.

Las escuelas radiofónicas² fueron la solución para que la población rural obtuviera los conocimientos básicos para aprender a leer, escribir y desarrollar operaciones de aritmética y matemática básica, lo cual contribuyó a la organización de las cuentas familiares. Del mismo modo, fue una herramienta para el afianzamiento de la identidad católica, pues su organización en los espacios comunitarios rurales se asemejaba a los rituales litúrgicos (Rojas, 2015).

Este tipo de formación contribuyó a la educación de hombres y mujeres por igual, pues no se hacía la distinción por género que era usual en varias instituciones educativas de las grandes ciudades. De igual modo, en consonancia con esta perspectiva se desarrollaron contenidos de «procreación responsable», un programa de educación sexual y vida familiar que buscaba incentivar el control de la natalidad en las zonas rurales de

2 Según el artículo 37 del Decreto Legislativo 3418 de 1954 [Derogada], «Son escuelas radiofónicas las estaciones destinadas exclusivamente a la enseñanza, de acuerdo con el respectivo plan pedagógico previamente aprobado por el Gobierno».

Colombia. Algo que resultó bastante polémico en las altas esferas de la Iglesia católica, razón por la cual el programa tuvo que retirarse.

A causa de las dificultades financieras, y del escaso apoyo recibido por el Gobierno, a finales de la década del 70 y principios de los 80, los programas educativos desarrollados por Radio Sutatenza empezaron a decaer. No obstante, la cultura radial en Colombia siguió intacta como medio cultural y de entretenimiento para todas las generaciones. Es así, que en los años 90 se da un auge de las radios escolares en los colegios privados de las principales ciudades del país, a partir de la adecuación de parlantes y equipos de perifoneo que servían como herramientas de difusión de la cultura musical juvenil y en un medio de expresión en los momentos de descanso y eventos especiales.

El impacto de las emisoras escolares en la dinámica educativa en principio sólo [*sic*] tenía espacios en los colegios privados, siendo una de las primeras experiencias la del colegio Gimnasio Moderno de Bogotá en la década de los noventa. Sin embargo, un estudio de la Asociación de Entidades del Sector Eléctrico (ASESEL) da cuenta que en 2001 en la capital había 216 colegios entre públicos y privados con emisoras, y dos años más tarde otra investigación de la Universidad Nacional, RED-IECO, encontró 223 entre 419 instituciones consultadas. (Barrios, 2012, p. 41)

La radio escolar se consolidó entonces como una herramienta que puede ser aprovechada con fines educativos y de formación ciudadana, pues facilita la transmisión de valores, la promoción humana, el desarrollo integral del hombre y de la comunidad; también porque se propone elevar el nivel de conciencia, estimular la reflexión y convertir a cada persona en agente activo de la transformación de su medio natural, económico y social (Kaplún, 1992, como se citó en Correa y López, 2011).

En ese sentido, con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en la que se impulsa el uso pedagógico de los medios electrónicos, la radio escolar no solo tomó un lugar relevante como herramienta pedagógica para la formación ciudadana o como medio de entretenimiento, sino, además, como un espacio de enunciación de la identidad o la diferencia que es propicio para la negociación de significados en la cultura escolar. Así, aspectos como las diferencias sexuales y de género, llevadas a un medio de comunicación con sentido crítico y plural, tienen un saldo pedagógico que contribuye a la celebración de las diferencias y a una cultura de paz en la escuela.

Perspectiva de género e interseccionalidad en la radio escolar

En la actualidad, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es esencial en la práctica pedagógica con el fin de generar habilidades básicas que permitan a las nuevas generaciones enfrentar los retos globales y mediáticos del mundo contemporáneo. En ese sentido, la escuela juega un papel fundamental en la implementación de estrategias que integren los nuevos lenguajes de la comunicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual no se limita exclusivamente al uso de herramientas tecnológicas en el aula, sino que implica acoplarse a las nuevas necesidades de aprendizaje surgidas de los cambios sociales y políticos de las últimas décadas.

Así, por ejemplo, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se ha dispuesto, en el objetivo cinco, poner fin a todas las formas de discriminación hacia las mujeres, reducir las brechas socioeconómicas y culturales entre los géneros, eliminar la explotación sexual, la violencia contra la mujer y empoderar a las niñas para que tengan un papel cada vez más protagónico en la sociedad con miras al desarrollo sostenible (ONU, s. f.). Lo anterior, significa generar, desde la educación, habilidades cognitivas, socioafectivas y comunicativas, que faciliten la materialización de los anhelos de justicia y equidad. Pues es en el escenario escolar, donde se gestan las transformaciones que demanda la sociedad del siglo XXI.

En ese sentido, la perspectiva de género llevada a la comunicación se constituye en un referente teórico de gran relevancia para el desarrollo de proyectos comunicacionales en el ámbito escolar, ya que permite la deconstrucción de parámetros heterosexistas y patriarcales que prevalecen en la educación, y crea herramientas para enfrentar las violencias basadas en género. Una de las ventajas que ofrece este enfoque es la de permitir que la voz de las mujeres y de otros grupos excluidos por la lógica binaria del sistema sexo-género sea escuchada y representada, pues al ser la radio un medio de comunicación propio de la esfera pública, su dominio es principalmente masculino, razón por la cual abrir el espectro comunicativo de manera plural se convierte en sí misma en una apuesta contrahegemónica.

Con ese fin, se plantea una comunicación con perspectiva de género que no concentre sino [sic] diversifique, es decir, no limitarse solamente en temas de mujeres y para mujeres, sino mirar las diversidades y múltiples opciones de tratar problemáticas concretas que conlleven a relaciones humanas más justas, porque hablar de género, no es solo una categoría de las mujeres, sino es la emancipación y la transformación de los papeles, los roles y las relaciones entre hombres y mujeres en su diversidad, para confrontar a las esferas conservadoras que les interesa mantener el orden patriarcal. (Guzmán, 2021, p. 42)

De este modo, no se trata de producir contenidos dirigidos a un público femenino o simplemente ampliar el número de mujeres en los medios de comunicación, sino de crear espacios de reflexión y agenciamiento que contribuyan a la transformación de las condiciones que les han causado opresión y subordinación. Así, por ejemplo, un programa radial con enfoque de género evitará la reproducción de los estereotipos sexistas o el lenguaje machista, pero, sobre todo, facilitará la circulación de saberes, miradas y conocimientos que han sido tradicionalmente marginados por el sistema patriarcal, y que son el sustento de las violencias basadas en género.

Tal como lo señala Solís (2016), tanto los docentes como la familia y la comunidad tienen responsabilidad en la transmisión de estereotipos de género, no obstante, el involucramiento conjunto de estos actores en los procesos de enseñanza-aprendizaje es fundamental para producir un cambio en los parámetros de reproducción del sistema. Por tanto, un medio de comunicación con perspectiva de género no solo impacta el espacio escolar, sino que tiene el potencial de transformar el contexto.

Adicional a esto, es importante tener en cuenta que la violencia basada en género está atravesada por un conjunto de factores como la raza, la posición socioeconómica, la edad o la condición de discapacidad. Lo anterior pone en evidencia que existen diferentes personas y grupos que sufren simultáneamente múltiples expresiones de violencia y discriminación. Por ello, el enfoque de interseccionalidad (Viveros, 2016; Hancock, 2007) es una herramienta de vital importancia en la escuela para cerrar las brechas en las intersecciones raza-género, clase-género, edad-género, entre otras.

Lo anterior implica desarrollar propuestas pedagógicas y didácticas que permitan la integración de la perspectiva de género y la interseccionali-

dad en el currículo y la socialización propia de la escuela, buscando generar espacios críticos y de reflexión. Esto con el fin de transformar los contextos educativos como escenarios donde tradicionalmente se han reproducido los roles y estereotipos, las violencias basadas en género, el sexismo, el machismo y la homofobia, afectando los derechos de las mujeres y los grupos sexualmente diversos (Ministerio de Educación de Chile, 2015).

Metodología

Por su carácter dinámico y centrado en la transformación de realidades, el proyecto de emisora escolar se inició en el marco de la metodología Reflexión-Acción-Participación (RAP). Esta se caracteriza por orientar y permitir que los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las prácticas propias de los espacios escolares, inicien de las experiencias y del reconocimiento de las capacidades individuales y colectivas para la transformación de la sociedad donde se indaga, investiga, participa y reflexiona acerca de las potencialidades, problemáticas y oportunidades del colegio y su territorio; todo esto con el fin de hacer una formación reflexiva de ciudadanos y ciudadanas con capacidades para la acción transformadora (Secretaría de Educación del Distrito [SED], 2014).

En este sentido, esta metodología permitió organizar el proyecto en una ruta que se construyó con su propio devenir, atendiendo a las necesidades que fueron surgiendo y adaptando los procesos según las exigencias del contexto.

- **Acción 1. Adecuación curricular**

El proceso inició con la incorporación del enfoque de género y de interseccionalidad al currículo, las unidades didácticas y el plan de área de Filosofía. Esto se realizó articulando el pensamiento y aportes al conocimiento que hicieron las mujeres desde la Grecia antigua, apuntando a rescatar en el aula el feminismo filosófico en los contenidos curriculares de grado décimo, con el fin de reflexionar acerca de la exclusión histórica que han tenido las mujeres en los campos económico, político y del conocimiento.

En una guía de aprendizaje se aludió, por ejemplo, a Hiparquía de Maronea (350 - 280 a. C.) quien fue una de las primeras mujeres en desa-

fiar los estamentos institucionales de su época en Grecia, por asumir el pensamiento y la forma de vida de los Cínicos perros. Uno de sus principales aportes consistió en confrontar a Teodoro el ateo, un filósofo de la escuela cirenaica que estaba en desacuerdo con la participación de las mujeres en la filosofía, pues consideraba que esto iba en detrimento de sus deberes domésticos. Del mismo modo, se hizo con Hipatía de Alejandría (360- 415 d. C.), filósofa que rompió con la tradición de la Escuela neoplatónica en la antigua ciudad de Alejandría, y desafió los estamentos de la Iglesia cristiana al seguir profesando la religión pagana; una mujer que desarrolló ciencia como la física y la matemática, y que creó su propia escuela de pensamiento.

Con estos y otros abundantes ejemplos, se buscó evidenciar la tradición patriarcal y misógina del pensamiento filosófico occidental, y cómo sus principales exponentes desarrollaron posturas que negaron e invisibilizaron los aportes de las mujeres justificando su condición de inferioridad a partir de la diferencia sexual como hecho biológico, tal como lo hicieron Aristóteles, Platón o Hegel, entre otros (Witt y Shapiro, 2021).

Lo anterior, tuvo la intención de propiciar ambientes de aprendizaje en los que estuviera presente la conciencia de género, es decir, comprender que existen diferencias sociales, culturales e históricas determinadas, que ubican a la mujer y lo femenino en una situación de inferioridad y subordinación, afectando su capacidad de estar en el mundo en igualdad de condiciones frente a los hombres o a lo masculino. Con esto, se plantea una mirada crítica frente al pensamiento filosófico, al desarrollo de la ciencia occidental que ocultó durante siglos los aportes de las mujeres, y a la religión, en cuyo sistema de valores se justificó la persecución y asesinato de aquellas que se atrevieron a pensar, cuestionar y hacer ciencia.

De igual modo, la adecuación curricular del enfoque de género en la asignatura de Filosofía en el grado 11.º, propició el análisis de temáticas de coyuntura social y política como el aborto, la eutanasia, el derecho a decidir de las mujeres y los menores de edad sobre su cuerpo, las orientaciones sexuales e identidades de género. Aquí se tomaron como referentes metodológicos los dilemas morales planteados por Lawrence Kohlberg aplicados a la educación (Como se citó en Linde, 2009), pero, además, se invitó a los estudiantes a hacer sus razonamientos tomando en consideración el hecho de ser hombre o mujer, es decir, la influencia

que ejercen los roles de género en la solución de los dilemas o la toma de decisiones.

Un ejercicio pedagógico que resultó muy interesante, ya que se reflexionó en torno a la situación de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de las mujeres, sus limitaciones para ejercer la autodeterminación sobre su cuerpo y sexualidad, y los sesgos machistas y patriarcales que cuestionan sus decisiones, más aún cuando en ellas recaen otras situaciones de discriminación por condiciones económicas, raciales, etarias o culturales. Esto permitió a las y los estudiantes hacer metacognición de sus propios sistemas de valores y el desarrollo de su pensamiento frente a temas que causan polémica en la opinión pública.

Lo anterior, motivó la creación de un espacio amplio de discusión y reflexión que incluyó los sentires de los estudiantes del Colegio Gerardo Paredes IED. Así nació *Mentes Rebeldes*, un programa radial para hablar de los temas cruciales de la sociedad, en el que se prioriza la voz de niñas, niños y adolescentes y se incluye de manera decidida la perspectiva de género. Este se llevó a cabo a través de la creación de un centro de interés de emisora escolar en el horario contrario a la jornada escolar.

• **Acción 2. Transversalización y Centro de Interés**

La Transversalidad, o transversalización como lo señala Moreno (1999), hace referencia a los aspectos disciplinares y temáticos que atraviesan el currículo desde otros espacios diferentes al aula y que sirven de ejes articuladores de los propósitos de aprendizaje.

Para el caso del centro de interés *Mentes Rebeldes*, la transversalización se realizó con el programa de *Ciudadanía Sexual* (Bermúdez, 2017) del Colegio Gerardo Paredes IED. Con esto se logró ampliar la formación de los miembros del consejo de redacción en aspectos relacionados con el género, la sexualidad y la diversidad, con el fin de fortalecer sus habilidades comunicativas y el desarrollo de argumentos que permitieran un abordaje cada vez más sustentado de estos temas. También, captar el interés de los oyentes, motivándoles a interactuar con el programa a través de opiniones y preguntas. De igual modo, esta transversalización incluyó al servicio de orientación del colegio, del cual se recibió acompañamiento sobre las rutas de atención a la violencia escolar, la inclusión y la interseccionalidad.

De esta manera, el programa *Mentes Rebeldes* se posicionó como un espacio radial para el análisis crítico de la realidad que, además del tiempo curricular dedicado al aula en la asignatura de Filosofía, se convirtió en un centro de interés caracterizado por un ambiente de aprendizaje innovador y atractivo, el cual permitió fortalecer las habilidades ciudadanas, comunicativas y socioafectivas de las y los estudiantes participantes. Así, *Mentes Rebeldes* no solo se configuró en un referente en el Colegio Gerardo Paredes IED, sino que sus voces trascendieron las fronteras de la escuela para posicionarse en la radio comunitaria, haciendo de este espacio radial una herramienta de transformación y de incidencia social en la localidad de Suba.

• **Acción 3. Participación y transformación en la comunidad**

Luego de pasar por varias reflexiones en la asignatura de Filosofía, y la formación editorial y técnica en producción radial, el centro de interés *Mentes Rebeldes* tuvo un salto de calidad hacia la emisora local Suba al Aire. Desde allí se trataron y divulgaron diferentes contenidos como la diversidad sexual, teniendo como invitados a personas que han reivindicado su diferencia, entre ellas, egresados de la institución, quienes nos compartieron sus experiencias de vida y nos ofrecieron recomendaciones para superar la discriminación hacia personas con orientación sexual e identidad de género diversas, tanto en la escuela como en la familia.

Al respecto, se habló de la diversidad sexual y las identidades no binarias como expresiones que todavía encuentran fuertes resistencias en la sociedad y en los espacios escolares, donde se presentan con frecuencia episodios de hostigamiento, acoso y *bullying* por estas causas. Se aludió a la marcha del orgullo o la ciudadanía LGBTI+, haciendo énfasis en la importancia política de esta conmemoración y su relación con el libre desarrollo de la personalidad, el cual es uno de los derechos más reclamados por los jóvenes y adolescentes.

Así mismo, en varias emisiones se debatió acerca de los estereotipos que sufren las mujeres por el hecho de serlo, como por ejemplo que son «brutas» para conducir, que son torpes en los deportes, o que nunca pueden decir no ante una petición sexual. También analizamos, desde el enfoque interseccional, toda la problemática de xenofobia y discriminación hacia los migrantes venezolanos, muchos de los cuales son nuestros estudiantes, en especial, el estigma que sufren las mujeres de

este país al ser llamadas «venecas», un término despectivo que las asocia con la explotación sexual, lo cual ha traído señalamientos y acoso a las niñas y adolescentes de la localidad de Suba.

En la misma línea de la interseccionalidad, se reflexionó acerca del origen ancestral del territorio de Suba y cómo en las poblaciones del resguardo indígena Muisca de la localidad ha ido tomando fuerza la presencia de las mujeres en el activismo y la organización social de la comunidad. De igual modo, dedicamos un programa a nuestras estudiantes afrocolombianas, quienes nos hablaron de la contribución cultural de sus comunidades a la vida urbana de la localidad.

Además de esto, desarrollamos temas polémicos o álgidos en la sociedad, y generamos un programa en el que se habló sobre la interrupción voluntaria del embarazo (IVE), los dilemas morales que existen en la sociedad frente al aborto, la posición de la Iglesia católica, los sectores cristianos y las objeciones aducidas por parte del personal médico, versus la autonomía reproductiva y el derecho a decidir de las mujeres sobre su cuerpo. En medio de la discusión se llegó a la conclusión de que, aunque existe una sentencia de la Corte Constitucional al respecto, lo cierto es que en las familias y la sociedad en general siguen primando las concepciones que estigmatizan el aborto y a las mujeres que deciden ejercer este derecho.

De igual modo, dedicamos otro espacio a conversar, desde una perspectiva juvenil, sobre las dificultades que tienen los adolescentes, en especial las mujeres, para acceder a métodos anticonceptivos o a servicios oportunos de salud sexual y reproductiva, ya que persisten sesgos de género y estigmas que impiden el disfrute de su sexualidad de manera responsable y en derecho.

Los invitados a los programas provienen de diferentes instituciones, organizaciones comunitarias y personas reconocidas o especialistas en algún tema, lo cual ha servido para aportar una mirada experta a los contenidos tratados y contrastar sus apreciaciones con los análisis y opiniones de los estudiantes que componen el equipo de *Mentes Rebeldes*. El abordaje de aspectos como el acoso callejero por cuenta de los piropos, el aborto, el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos en jóvenes, el consumo de pornografía en adolescentes y otros temas de coyuntura, fueron de gran interés para los más jóvenes, pero, sobre

todo, permitieron el aprendizaje en contexto cumpliendo con el hecho de ser un espacio radial significativo, crítico y divergente.

En términos generales, los estudiantes que participan dirigiendo y moderando al aire los programas, son quienes mejor han aprendido y aplicado el enfoque de género y el interseccional, tanto en la comunicación radial como en su cotidianidad. Además del importante saldo pedagógico que esto representa, su incidencia en la comunidad tiene un gran valor con miras a la transformación de las realidades de sus contextos.

Resultados

Los resultados del proyecto se pueden clasificar en dos aspectos: el primero, el impacto que ha tenido *Mentes Rebeldes* en la comunidad a través de sus programas radiales difundidos en los ámbitos local-comunitario y nacional. En segundo lugar, el saldo pedagógico y la incidencia en las trayectorias de vida de los estudiantes que han participado en el proyecto.

En ese sentido, en la emisora local Suba al Aire se realizaron 17 programas radiales en emisiones sabatinas, donde se abordaron diferentes temáticas, teniendo en cuenta la voz de los adolescentes y manteniendo el enfoque de género y de interseccionalidad. Esto significó un aporte a la radio comunitaria, ya que su propuesta innovadora y de contenido tuvo gran acogida en la audiencia juvenil de la localidad. De igual modo, por motivos de la pandemia, el programa pasó a ser digital, con lo cual se produjeron 15 programas adicionales en el formato *live* o *webinar*, a través de la cuenta de Facebook del Colegio Gerardo Paredes IED. Esto amplió la participación de más actores como los padres de familia y facilitó la interacción la audiencia por medio de los comentarios.

Producto de esta incidencia a nivel local, *Mentes Rebeldes* empezó a tener mayor reconocimiento en las actividades académicas y culturales relacionadas con el género y la diversidad. Así, nuestros estudiantes participaron como panelistas en la Semana Andina de Prevención del Embarazo Adolescente 2019 organizado por diferentes instituciones nacionales e internacionales, actividad en la que se expuso el modelo del Colegio Gerardo Paredes IED sobre ciudadanía sexual y la experiencia del programa *Mentes Rebeldes*, como un espacio radial para hablar de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos, prevención y enfoque de género.

De igual modo, nos hicimos miembros del nodo de comunicaciones de Suba, donde se realiza un evento anual que integra las apuestas comunicativas y experiencias de radio de la localidad. Así mismo, participamos en el encuentro de experiencias de radios escolares, universitarias y comunitarias en el marco del IV Festival Radio Viva de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); eventos en los que nuestros estudiantes pudieron mostrar su trabajo y ampliaron sus conocimientos técnicos y comunicacionales al compartir con otros proyectos radiales de diferente índole.

En este proceso, *Mentes Rebeldes* escaló a la radio nacional participando en el programa *En Familia* de Caracol Radio, cuya temática fue: ¿Cómo conversar con sus hijos sobre educación sexual y reproductiva?, y en otra emisión participamos hablando sobre los mensajes sexistas presentes en la música. De igual manera, fuimos invitados al programa *Generación Blu* de Blu Radio para debatir acerca de los imaginarios que tienen los adolescentes en sexualidad. Con esto no solo se logró la adquisición de conocimientos técnicos y la vivencia propia del medio radial colombiano, sino que, además, se pudo corroborar la relevancia y pertinencia social de los contenidos con enfoque de género e interseccional, tal como lo hemos hecho desde nuestra tribuna en la radio escolar del Colegio Gerardo Paredes IED.

Por lo anterior, el proyecto *Mentes Rebeldes* tuvo un impacto en los estudiantes participantes, especialmente en su trayectoria hacia la formación postsecundaria y en la consolidación de una participación ciudadana que abrió la puerta al activismo con conciencia de género. De este modo, cuatro de nuestros egresados se encuentran adelantando estudios relacionados con la comunicación social, el periodismo y la publicidad, además de desarrollar sus propios contenidos de pódcast y programas en Facebook Live. Cabe resaltar que estos exalumnos siguen participando regularmente de nuestro proyecto, cuyos aportes han servido para mantener actualizado el programa y fortalecer los aspectos técnicos y de contenido.

Así mismo, la formación recibida tanto en la clase de Filosofía como en la emisora ha despertado en nuestras exalumnas el interés por el liderazgo estudiantil y las causas feministas, pues dos de ellas actualmente hacen parte de mesas y organizaciones estudiantiles que reivindican los

derechos de las mujeres, demostrando una destacada participación en diferentes eventos académicos que trabajan los temas de género.

Conclusión

Esta experiencia de radio escolar es un ejemplo del potencial que tienen los centros de interés como espacios complementarios al aula, los cuales permiten el reforzamiento de los aprendizajes y favorecen la participación de los estudiantes en su propia formación, al anteponer sus intereses y necesidades como un aspecto esencial del acto educativo. Por ello, *Mentes Rebeldes* no solo se constituyó en el espacio ideal para desarrollar habilidades comunicativas y fortalecer el pensamiento crítico, sino que fue más allá para analizar la realidad social con los lentes del género, algo que significó una contribución a los estudios sobre este campo y como una experiencia pedagógica que bien puede replicarse en otros contextos escolares.

Es importante resaltar que la mirada que se tiene desde el mundo adulto sobre los temas de género se basa en estereotipos que tienden a invisibilizar el papel fundamental de las mujeres y la diversidad sexual y de género en la sociedad. Por tanto, abrir los micrófonos de una emisora para que sean las niñas, niños, adolescentes y jóvenes quienes nos den su perspectiva, representa sentar las bases para que los cambios sociales y culturales vengan de la mano con el relevo generacional.

El proyecto de radio escolar *Mentes Rebeldes* es una muestra de las amplias posibilidades pedagógicas que permite el enfoque de género e interseccional aplicado a la educación, pues desarrolla en el espacio propio de la escuela acciones concretas para el cierre de brechas sociales y culturales entre hombres y mujeres. Esto, no solo tiene una incidencia importante en otros aspectos de la cotidianidad escolar como, por ejemplo, inspirar un entorno en el que se celebren las diferencias como una forma de enriquecer nuestra vida en comunidad, sino que, además, contribuye a la construcción de un futuro sostenible con miras al 2030, en el que la participación de las mujeres y el reconocimiento de la diversidad es fundamental para integrar, desde las diferencias, a toda la humanidad.

Referencias

- Barrios, G. (2012). *Análisis de la radio escolar y su aporte a la construcción de ciudadanía en las instituciones educativas oficiales del Distrito de Cartagena*. [Tesis de maestría en Comunicación, Fundación Universidad del Norte]. <http://hdl.handle.net/10584/7374>
- Bermúdez, L. (2017). *La integración curricular de la ciudadanía sexual y el enfoque diferencial y de géneros. Mejores Propuestas Premio Compartir 2017*. Fundación Compartir. https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/mejores_propuestas/propuestas2017/la-integracion-curricular-de-la-ciudadania-luis-miguel-bermudez.pdf
- Bermúdez, L., Rodríguez, E., Vargas, N. (2015). La radio escolar como medio y mediación pedagógica para la educación en ciudadanía y convivencia: la experiencia del Colegio Gerardo Paredes. En: Secretaría de Educación del Distrito [SED] – Pontificia Universidad Javeriana - Centro Ático, *Uso y apropiación de la tecnología en colegios distritales* (pp. 213-215). SED.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- Correa, L. y López, A. (2011). *La radio escolar como una estrategia de enseñanza aprendizaje en el colegio Hernando Vélez Marulanda*. [Tesis de pregrado Licenciatura en Comunicación e informática, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/2709>
- Guzmán, A. (2021). *Diseño de una propuesta de radio con perspectiva de género para la Universidad Andina Simón Bolívar como estrategia contrahegemónica frente al androcentrismo mediático*. [Tesis de maestría en Comunicación Estratégica, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. <http://hdl.handle.net/10644/8183>
- Hancock, A. (2007). La interseccionalidad como paradigma normativo y empírico. *Política y género*, 3(2), 248-254. <https://doi.org/10.1017/S1743923X07000062>

- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, (28), 7-22. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i28.3272>
- Martínez, J. (2001). La radio a la escuela. *Contextos Educativos*, (4), 297-313. <https://doi.org/10.18172/con.498>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Educación para la Igualdad de Género: Plan 2015-2018*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/490>
- Moreno, M. (1999). *El ser social como esencia del currículum*. Universidad de Guanajuato.
- Pareja, R. (1984). *Historia de la radio en Colombia, 1929-1980*. Servicio Colombiano de Comunicación Social.
- Ramírez, M. y Téllez, J. (2006, 12 de enero). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la República. <https://www.banrep.gov.co/es/educacion-primaria-y-secundaria-colombia-el-siglo-xx>
- Rojas, J. (2015). Radio Sutatenza: el medio y el remedio, 1947– 1970. En: Banco de la República, *Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1947-1994)* (pp. 93-125). <https://babel.banrepcultural.org/digital/api/collection/p17054coll18/id/1232/download>
- Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2014). *Orientaciones generales: currículo para la excelencia académica y la formación integral*. SED. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/947>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (s. f.). *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En: J. A. Trujillo Holguín y J. L. García Leos (Coord.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro2/2-5Solis.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2015). *Educación para la Igualdad de Género: Plan 2015-2018*. Ministerio de Educación de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/490>

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Witt, C. y Shapiro, L. (2021, mayo 20). *Feminist History of Philosophy*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-femhist/>

El impacto de la tristeza melancólica en niñas y jóvenes estudiantes de secundaria y su influencia en el surgimiento de conflictos femeninos. Una reflexión a partir de la experiencia Torbellinos Guillermitas de Reflexión Femenina¹

Laura Fernanda Vásquez Sosa²

Resumen

Se aborda el fenómeno del surgimiento de la tristeza melancólica en las mujeres, producto de las manifestaciones violentas de la sociedad en general. Se pretende describir el impacto de la tristeza melancólica en niñas y jóvenes estudiantes de secundaria y su influencia en el surgimiento de conflictos femeninos a partir de la *didáctica no parametral*, tomando como referencia la experiencia *Torbellinos Guillermitas de Reflexión Femenina* realizada en la ciudad de Bogotá en 2019.

-
- 1 El presente artículo se deriva de la información primaria obtenida del proyecto *Torbellinos de Reflexión Femenina* que se dio con las niñas del Colegio Guillermo León Valencia IED, incluido en la investigación titulada: *El tránsito de un grupo de mujeres pedagogas por la tristeza melancólica y su impacto en su vida personal*, presentado por la autora al finalizar el desarrollo del Doctorado en Conocimiento y Cultura en América Latina del IPECAL (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina).
 - 2 Candidata a doctora en Conocimiento y Cultura en América Latina del IPECAL (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina), magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional-CINDE y licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Monserrate. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Correo electrónico: lfvasquez@educacionbogota.edu.co CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000047125&lang=es

Palabras claves: conflicto, femenino, dominación, empoderamiento, tristeza melancólica, didáctica, no-parametral.

Introducción y problematización

La literatura científica ha considerado habitualmente como población de estudio al género masculino cuando aborda los conflictos al interior de la escuela, dejando al género femenino el rol de víctima de ese tipo de violencia. Sin embargo, en el ámbito escolar ocurren hechos violentos en los cuales las niñas, jóvenes y mujeres son víctimas, y victimarias a su vez, y de manera paradójica, la observación detallada de las formas como se manifiestan tales violencias puede relacionarse con una manifestación del sistema de dominación de género que causa en estas niñas una tristeza melancólica de la cual deriva la violencia.

La violencia al interior de las escuelas está marcada principalmente por dinámicas de opresión y dominación estructurales, y relacionadas con el género, las cuales, si bien se dan usualmente tomando al hombre como victimario, también ocurren desde la misma mujer (Torres, 2012). El vacío de conocimiento que demuestra este abordaje tradicional revela también que la mayoría de estas miradas por parte de los científicos sociales están dadas desde metodologías parametrales propias de la educación tradicional.

En el artículo se presenta una primera problematización que da cuenta del fenómeno conflictivo de análisis; luego se expone la identificación de otros trabajos que, en similitud con este, abordan directa o indirectamente el tratamiento de los conflictos femeninos en la escuela tomando como población a niñas, jóvenes y mujeres con edades entre los 11 y los 18 años; en seguida se exponen algunos referentes sobre tristeza y melancolía, para dar cuenta de cómo emerge la experiencia de tristeza melancólica en las mujeres, así mismo las bases metodológicas no parametrales y el concepto general de dispositivo, y, finalmente, la descripción del tratamiento dado desde esta metodología a 18 niñas y mujeres adolescentes de grados sexto a undécimo del Colegio Guillermo León Valencia IED en la ciudad de Bogotá.

En el proyecto *Torbellinos Guillermitas de Reflexión Femenina* se abordó la situación problemática relacionada con el bajo nivel de tolerancia entre las mismas estudiantes de sexto a undécimo grado de la institu-

ción educativa. Esto era visto, desde la perspectiva de la investigadora, como el resultado de unas dinámicas de opresión y dominación patriarcal que hostigaban a la reproducción de la dominación machista como una errada forma de empoderamiento femenino, que habían sido invisibilizadas bajo pretexto de ocurrir entre mujeres.

Ese bajo nivel de tolerancia entre las estudiantes de sexto a undécimo grado terminaba por materializarse en peleas en los baños del colegio o en escenarios externos, como sucedía con los enfrentamientos físicos en los parques aledaños a la institución, en donde estas jóvenes se peleaban por diferentes causas: la «posesión» del novio y el riesgo por el arrebato, la respuesta a manifestaciones de ofensa orales o escritas (muchas veces en paredes públicas del colegio y en los baños), venganzas por cuentas pendientes del pasado, una palabra, una ofensa, una burla; situaciones pequeñas que terminaban años después por materializar una pelea física.

Torbellinos Guillermitas de Reflexión Femenina es un grupo compuesto por 18 estudiantes de la institución educativa, procedentes de hogares principalmente no tradicionales, fragmentados, monoparentales, con madres cabezas de familia; que se encontraban bajo acompañamiento de orientación escolar al momento de la investigación. Vivían bajo estructuras familiares donde la violencia había sido normalizada para la solución de conflictos, niñas y adolescentes que manifiestan baja autoestima en los encuentros con orientación y una relación con la madre sin confianza mediada por el miedo. Al tiempo, un común denominador de ellas es querer mucho a su padre, pero por diferentes razones tener pésima relación con él.

De manera exploratoria se ha revisado el abordaje de la literatura científica en cuanto al tratamiento de los conflictos femeninos en la escuela, llegando a identificar el bajo interés investigativo que ha recibido el tema de la violencia entre mujeres escolares, siendo la violencia contra las mujeres el tema de predominancia.

En general, puede decirse que los estudios que han abordado las manifestaciones de violencia y agresividad en la adolescencia, y que a su vez han tomado como enfoque de análisis los roles de género, coinciden en analizar y comprender la violencia entre adolescentes y jóvenes a partir de la relación que las categorías de género (masculino, femenino, andrógino o indiferenciado) y sexo (hombre o mujer), y cómo estas tienen efecto sobre la agresividad adolescente, tal como lo propone el estudio

de Giménez *et al.* (2014), aplicando instrumentos de diagnóstico parametral entre los que se cuentan: el Inventario de Roles Sexuales de Bem (IRSB), instrumento diseñado por Sandra Bem (1974) para evaluar la adhesión de una persona a las características estereotipadas de feminidad y masculinidad; y el Cuestionario de Información, Actitudes y Comportamientos relacionados con la Salud de Ballester y Gil (1999), el cual explora el nivel de información, las actitudes y los comportamientos relacionados con conductas de salud relevantes. En suma, la búsqueda de literatura relacionada con el asunto de los conflictos entre mujeres estudiantes en la escuela termina siendo muy limitado en términos de interés, y abordado desde metodologías parametrales principalmente.

Se encontró el aporte de López y Ayala (2011), quienes exploran las experiencias sobre violencia en un grupo de mujeres lesbianas en Puerto Rico, a partir de entrevistas a siete mujeres, encontrando en los relatos la percepción de que la violencia que se da entre parejas del mismo sexo es una situación invisibilizada en Puerto Rico, que no es atendida en la política social, ni en servicios de apoyo gubernamentales.

Giménez *et al.* (2014) buscaron analizar la relación que las categorías de género (masculino, femenino, andrógino o indiferenciado) y sexo (hombre o mujer) tienen sobre la agresividad adolescente, mediante la aplicación del Inventario de Roles Sexuales de Bem (IRSB) y el Cuestionario de Información, Actitudes y Comportamientos relacionados con la Salud. Al analizar la presencia de conductas de 270 adolescentes de la Comunidad Valenciana, entre 13 y 17 años, y su autoidentificación con el género, encontraron una mayor probabilidad de ejercer conductas agresivas por parte de las personas de rasgos masculinos, lo cual se considera un avance en el estudio del fenómeno de la violencia intraescolar.

Finalmente, se encontró el trabajo de Gómez, el único documento que representa un antecedente próximo, al plantear como objetivo general el identificar el aspecto de desarrollo humano que se ve más afectado por las diferentes formas de agresión y violencia entre mujeres estudiantes de básica secundaria y media del Colegio Paulo VI IED JT, durante los períodos académicos 2014-2015 (Gómez, 2018). Para este trabajo, fueron seleccionadas veinte (20) estudiantes reportadas en la carpeta de convivencia de los años académicos 2014 y 2015 por haber participado en actos de agresión y violencia con otra mujer estudiante del colegio, analizando cada caso a partir del enfoque de las capacidades en perspectiva de la autora Martha Nussbaum.

Los anteriores se consideran como antecedentes del proyecto *Torbellinos de Reflexión Femenina*, el cual se dio con las niñas del Colegio Guillermo León Valencia IED, en la cual la autora, luego de su exploración de los aportes teóricos relacionados con la dominación heteropatriarcal, el machismo y su experiencia relacional con el proyecto Torbellinos, se propuso una investigación en la cual el fenómeno representaba modos de violencia patriarcal, a cargo de mujeres.

Marco teórico y solución metodológica

Tres elementos teóricos resultaron sustanciales de cara al abordaje de las niñas Torbellinos Guillermitas: la tristeza melancólica y su condición fundante, la tristeza melancólica como dispositivo de poder y la *didáctica no parametral* como metodología que soportó la intervención. La tristeza fundante femenina se comprende como el conjunto de experiencias vitales que pueden considerarse como la semilla de la tristeza en la mujer (Rincón, 2018); categoría desde la cual se pretende dialogar con las marcas de la tristeza que presentan en sus didactobiografías las mujeres de MUPERED³ (Salcedo, 2012). La marca es el sentimiento que genera el evento, para el caso tristeza fundante, el cual se desencadena en los observables, ya que estos sentimientos emergen de los eventos vividos por las estudiantes. Una marca para el caso que nos compete, corresponde con manifestación de la existencia de tristeza melancólica en estas mujeres, cuya identificación facilita la comprensión y determinación de su naturaleza.

Roles de género y tristeza melancólica

Norbert Elias (1987) sostiene que en el proceso civilizatorio que experimentaron las sociedades occidentales desde los albores del Renacimiento, se desplegaron un conjunto de dispositivos de modulación corporal que buscaban que los individuos se autorregularan en sus cuerpos y emociones. Así, los cambios culturales que sobrevinieron con la modernidad, dieron paso a una serie de hábitos inspirados en las clases aristocráticas y cortesanas, que instauraron parámetros idealizados de comportamiento para distinguirse en una sociedad civilizada. Así, por ejemplo, los ademanes y gestos corporales, la vestimenta, las actitudes

3 Semillero de investigación Mujeres Pedagogas a favor del Desarrollo Humano, MUPERED, del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bogotá (Colombia).

en la mesa al momento de tomar los alimentos o a la hora de dormir, empezaron a ser ampliamente codificados como normas sociales que lograron trastocar la esfera privada e íntima de los individuos.

En ese sentido, Elias desvela como la regulación sobre los cuerpos también implicó la regulación de las emociones, a partir de formas interiorizadas de autoacción individual. Al existir una división dicotómica de los géneros, con roles y comportamientos específicos, como uno de los rasgos propios de la modernidad (Bermúdez, 2011), así mismo se establecieron emociones y sentimientos diferenciados para hombres y mujeres.

Al respecto, Pierre Bourdieu (2000) señala que es a través del *habitus* o la incorporación reiterada de parámetros de conducta desde la infancia, que se estructura la disposición binaria de los cuerpos en masculino-femenino, la cual produce una serie de condicionamientos subjetivos que actúan en el individuo como mecanismo para relacionarse e insertarse en un medio social que es generizado. Por tanto, las emociones y sentimientos son en sí mismos expresiones del orden genérico que impera en la sociedad.

De este modo, el sistema patriarcal ha construido un conjunto de valores, creencias y normas que definen los comportamientos adecuados para hombres y mujeres, es decir, se configuran los roles y estereotipos de género, que además de definir las funciones asignadas a lo masculino y lo femenino, también determina como deben ser sus sentimientos y emociones. Así, por ejemplo, para que los hombres cumplan con la función de ser protectores, proveedores, líderes, guerreros o poderosos, se les cultiva desde la infancia la expresión de la ira, el orgullo, la valentía, la competencia, la venganza o la fortaleza. Del mismo modo, para que las mujeres ejerzan su papel como madres, esposas o cuidadoras, se les subjetiva a partir de la culpa, la vergüenza, el pudor, la timidez, el miedo y, especialmente, la tristeza.

A pesar de que este último es un sentimiento básico que sin duda compartimos los seres humanos como especie, en la división genérica de las emociones, la tristeza quedó relegada a las mujeres como un indicador propio de su naturaleza que, junto con la melancolía, se constituyeron en síntomas de un padecimiento exclusivamente femenino bajo una denominación más amplia y difusa como la histeria, con la cual se explicaron desde malestares físicos como el sofoco, hasta los mentales como la locura (Mengal, 2003; Roncero, 2013).

Por tal razón, Simone de Beauvoir (1949) desde la primera mitad del siglo XX, al declarar su célebre frase «no se nace mujer, se llega a serlo», denuncia precisamente el carácter sociohistórico de la sujeción femenina, y desvela como la biología y la psicología, además de la religión, reforzaron la justificación moral del sometimiento de la mujer al patriarcado.

De este modo, se configuraron discursos de verdad procedentes del científicismo patriarcal que, desde la época victoriana, reforzaron el lugar subordinado de la mujer en la estructura social, no solo a partir de sus características físicas y biológicas, sino también, en las morales, las intelectuales y las emocionales. Por tanto, el orden jerárquico del género se encuentra inscrito en un entramado de saber y poder.

Ahora bien, Agamben (2011), basándose en los planteamientos foucaultianos, define el dispositivo de poder como «cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes» (p. 18). Es decir, siempre tiene una función estratégica concreta que está inscrita en una relación de dominación, como resultado del entrecruzamiento de las relaciones de poder y de saber.

En ese sentido, la tristeza melancólica se constituye en un dispositivo de carácter patriarcal y en un proceso de subjetivación que, por su naturaleza esencialmente estratégica, tiene la función de producir un tipo de sujeto en particular.

De esta manera, este sentimiento es un elemento determinante en la configuración de lo femenino, la expresión máxima de desarrollo de la tristeza es un factor que no solo permea el proceso de su autoconstrucción, sino también, sus emociones y su percepción del mundo. Es decir, estar triste se considera cotidiano en ellas en comparación con los hombres, razón por la cual la denominada «sensibilidad femenina» se constituye como estereotipo de género.

Por ello, persiste la tendencia a encasillarlas bajo ciertas tipologías comportamentales y sentimientos relacionados con el drama, la sensibilidad, el llanto, la lamentación y la fragilidad, con lo cual, a la mujer se le construye simbólicamente como un individuo naturalmente débil y vulnerable que siempre dependerá de una figura masculina que le garantice fuerza y protección. En ese sentido, la tristeza melancólica se de-

riva de un entramado de relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, que termina legitimando, por la vía de los sentimientos, la subordinación del sujeto femenino al orden patriarcal.

Por todo lo anterior, indagar sobre las historias biográficas que tienen las niñas y mujeres adolescentes en un colegio público de Bogotá significa también abordar las marcas que ha dejado la construcción social del binarismo genérico sobre sus cuerpos y trayectorias de vida, las cuales, emergen y se hacen evidentes a través de relatos y experiencias marcadas por la tristeza.

Didáctica no parametral y didactobiografía

La *didáctica no parametral* representa el tránsito de un discurso epistémico a un discurso pedagógico (Zea, 2019), la liberación de los discursos teóricos implacables que poco consultaban la realidad del sujeto como tal (García, 2015); la transformación de la mirada del investigador convencional hacia una mirada crítica, una transformación en su lógica de razonamiento que busca e interpela de forma permanente a desaprender sus referentes, al tiempo que gradualmente reconfigura el conocimiento (Ruiz, 2020), a partir del análisis interno de aquello que ha sido vivido (que suele identificarse como prejuicios) y que demarca las concepciones actuales (Mosquera, 2017). Este movimiento dialéctico en el pensamiento lleva a evocar de forma consciente recortes de realidad que conllevan la resignificación abierta de su subjetividad, lo que le permite ubicarse frente a la realidad y actuar sobre ella. La idea de rescatar al sujeto implica entonces que este parta de sus concepciones para establecer su resonancia social en el pensamiento colectivo al que pertenece.

La metodología *didáctica no parametral* fue aplicada a 18 niñas y mujeres adolescentes de grado sexto a undécimo del colegio. Se trabajó a lo largo de doce meses, iniciando en el último periodo académico de 2018 y continuando en el año lectivo de 2019, con el grupo de niñas y adolescentes autodenominado *Torbellinos Guillermitas de Reflexión Femenina*. La intervención en estas niñas y mujeres, hasta el momento, se había concentrado en dos estrategias, en primer lugar, la represión disciplinaria y de conducta, y en segundo lugar de manera didáctica a todo el cuerpo de estudiantes, desde prácticas enfocadas en la didáctica parametral tal y como lo determina el Ministerio de Educación. Sin

embargo, ni las intervenciones didácticas ni la represión disciplinaria había logrado que las tasas de violencia intraescolar entre mujeres disminuyeran.

Se hizo uso de los diseños didáctico-metodológicos desde la *didáctica no parametral*, considerando que estos permiten a las niñas y jóvenes estudiantes reconocerse como sujetos políticos desde su subjetividad.

El primero utilizado con las niñas sujetas de estudio fue el círculo de reflexión, dispositivo que activó la lógica de razonamiento propio de ellas, de su pensar histórico y de construcción de problemas a partir de su propia experiencia de vida. La aplicación en las niñas buscaba provocar y promover el distanciamiento de los procesos de la realidad, experimentada y vivida, para llevarla a un nivel de abstracción mayor: el de las categorizaciones, y a partir de estas un despliegue en formas de razonamiento capaces de dar cuenta en recortes de realidad historizada de sus problemas complejos.

Los círculos de reflexión fueron espacios. Allí se expusieron posturas, pensamientos y experiencias de estas niñas, produciendo con ello insumos para el análisis colectivo, encontrando de esta forma una mirada diferente sobre su contexto particular, determinados por lo general en situaciones que devenían en tristeza melancólica.

Así entonces, el círculo de reflexión fue la primera entrada para iniciar el proyecto. Se dio con la excusa de conversar, se creó un ambiente ameno en la biblioteca del colegio y con ese grupo en específico se decidió compartir su propia historia de vida por medio de chistes y anécdotas desde el amor y la compasión por sí mismas.

En segunda instancia, está la prevalencia de la pregunta como herramienta de indagación permanente y como dispositivo cohesionador entre aquello que se sabe y lo que se desea conocer. La aplicación de este dispositivo invitó al investigador y a las niñas a la permanencia en la duda, lo cual derivó en un rol más activo de las participantes y de la investigación; un movimiento constante que amplió el pensamiento sobre sí mismas y sobre lo que les rodea. El círculo de reflexión fue aplicado con el fin de identificar las marcas y huellas que subyacían en sus experiencias vitales marcadas por la tristeza melancólica, las cuales debían reinterpretarse, dado que no se habían tomado como relevantes,

pero que modifican en gran medida la forma como se entienden sus contextos actuales.

De este modo, los encuentros se dieron en la jornada del descanso de bachillerato, y luego de tres meses de escucha y aprendizaje colectivo, las mismas estudiantes denominaron este espacio como «Torbellinos», acotando que no eran un círculo porque las reflexiones se desbordaban como espiral, por lo cual, decidieron denominarlo torbellinos de reflexión femenina.

Finalmente, se hace referencia a la didactobiografía, una herramienta didáctica-metodológica vital en el proceso de formación, que invita a recabar en la memoria, que busca identificar las formas como el sujeto histórico se desplaza intencionalmente hacia una colocación como sujeto social, es decir, con la didactobiografía se reconoce el camino recorrido para construir las propias subjetividades, reflexiona desde su experiencia, ya que hace retornos en su historia, acompañado de la pregunta, lo que permite un documento escrito que intenta sistematizar la experiencia como proceso de construcción de conocimiento.

En la didactobiografía se ponen sobre el papel las emociones y tensiones, al tiempo que estas se materializan en las acciones del sujeto, en concordancia con su esquema de pensamiento. Esto un reto para el investigador social, ya que exige dar cuenta de sí mismo desde una mirada categorial que busca problematizar la manera como se aborda la propia historia para comunicar su sentir-pensar (Salcedo, 2009).

Al realizar el ejercicio didactobiográfico el sujeto retorna sobre su propia historia, inicialmente desde una escritura anecdótica, que le permite ir y venir en el espacio-tiempo devenido, para transformar la mirada y postura frente a su propia realidad. La didactobiografía da la posibilidad de un «darse cuenta» en torno al sentido que se le otorgaba a la realidad, a través de una apertura al presente como campo de posibilidades y de transformación.

Es, además, un dispositivo capaz de reconstruir los aprendizajes vitales, considerando que la suma de estos se materializa en saberes que han sido construidos durante la cotidianidad de las vidas de estas niñas, y que algunos autores han considerado denominar las narrativas de las enseñanzas y aprendizajes emergidos en la «escuela de la vida». Al rea-

lizar el ejercicio didactobiográfico las niñas retornaron sobre su propia historia, inicialmente desde una escritura anecdótica (Ruiz, 2020), que les permitió ir y venir en el espacio-tiempo en una forma de devenir en el propio texto y contexto de sus vidas, con el fin de transformar la mirada y postura frente a su propia realidad de manera crítica y reflexiva.

Con la didactobiografía las niñas dieron cuenta de aquellas situaciones que han sido negativas, mostrando, de forma casi inmediata, oscilaciones emocionales que atravesaron un determinado momento histórico, y quedándose allí para recordar y hacer énfasis en algo. Una situación que se repitió en las narraciones era la tristeza melancólica, sobre todo al ahondar en el significado de cada emoción o sentimiento que emergía junto con la conceptualización desde la vivencia. Esto logró abrir un camino para identificar que si bien lo vivido era muy dañino para el ser, esta situación aporta a la transformación femenina.

Durante este proceso se identificó que la tristeza melancólica es tomada comúnmente como un camino hacia la desesperación, pero es también una posibilidad para transformarse. La mujer puede cambiar o reconfigurar de manera distinta su vida o su historia, reconociendo que esta provee en buena medida los condicionantes suficientes para comprender el porqué de las actuaciones de las mujeres y como se logran esos cambios desde sí mismas.

Resultados y conclusiones

Las mujeres en edad escolar hacen parte también de una clase dominada, que además se encuentra limitada en su emancipación por cuenta de la captura de las instituciones sociales por parte del patriarcado, como lo es el sistema educativo. Además, se concluye que su respuesta violenta hacia otras mujeres corresponde con una tristeza melancólica a causa de la dominación. Solo por medio de la historización fue posible reconocer la causa de sus manifestaciones violentas hacia otras mujeres.

Al final, las niñas lograron realizar cada una su propia didactobiografía y, además, compartirla en lectura en voz alta con cada una de sus compañeras. El grupo de estudiantes que otrora se encontraban bajo acompañamiento de orientación escolar al momento del inicio de la investigación, desarrollaron en la institución toda una campaña para la disminución de violencia intra e intergénero, que ellas mismas denominaron «torbellinos».

Del proceso se pudo reconocer una forma no parametral para intervenir en un grave problema social como lo es el relacionado con la violencia entre mujeres, que comparten señales de vulneración patriarcal.

En términos metodológicos y pedagógicos, la intervención no parametral pretendía que las niñas y adolescentes, al reconocer su propia historia, identificaran su campo emocional y la importancia de esto para sí mismas, respecto a la forma como se desarrollan sus relaciones interpersonales con las otras mujeres y en pareja, permitiéndoles este proceso desarrollar habilidades blandas, en especial la comunicación, la sororidad y altruismo en las relaciones con las otras, desde el reconocimiento de la historia de vida.

Así mismo, la investigación estaría aportando a desarrollar tres lineamientos transversales de la Política Pública Distrital de Mujeres y Equidad de Género, a saber: la transformación de referentes culturales, la diversidad de las mujeres y la generación de conocimiento e investigación con enfoque de derechos y de género. Dicha intervención se alinea, además, al marco del séptimo desafío estratégico del Plan Decenal de Educación: construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género.

La presente intervención derivó en la creación del Diplomado en Empoderamiento Femenino, articulado con tres módulos: género, comunicación y proyecto de vida, como una apuesta de trabajo transversal al interior de la institución, el cual se encuentra en proceso de aplicación y validación.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26(73), 249-264. <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112>
- Bermúdez, L. (2011). *Transgeneridad: los cuerpos sin órganos del género*. [Tesis de maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Ballester, R. y Gil, M. D. (2007, julio 12, 13 y 14). Cuestionario de Información, Actitudes y Comportamientos relacionados con la Salud (CIACS-I, II y III): Estudio psicométrico. V *World Congress of Behavioral & Cognitive Therapies*, Barcelona.
- Bem, SL (1974). La medición de la androginia psicológica. *Revista de Consultoría y Psicología Clínica*, 42 (2), 155–162. <https://doi.org/10.1037/h0036215>
- de Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Siglo XXI editores.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- García, O. (2015). *Una mirada biográfica a la limitación de sus capacidades para manifestar sentimientos de injusticia* [Ponencia]. 3.er Encuentro Internacional y Cuarto Nacional de Investigaciones en Asuntos de Mujer y Género, Manizales.
- Giménez, C., Ballester, R., Gil, M. D., Castro, J. y Díaz, I. (2014). Roles de género y agresividad en la adolescencia. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology* 2(1), 373–382. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/452>
- Gómez, I. (2018). *Violencia y agresión entre mujeres escolares: conductas que afectan el desarrollo humano*. [Tesis de maestría en Educación, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/900>
- López, M. T. y Ayala, D. (2016). Intimidad y las múltiples manifestaciones de la violencia doméstica entre mujeres lesbianas. *Salud & Sociedad*, 2(2), 151-174. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2011.0002.00003>

- Mosquera, H. (2017). *La potenciación de los sujetos en las subordinaciones de género*. [Tesis de maestría en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3791>
- Mengal, P. (2003). Melancolía erótica e histeria. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte* (1), 110-127. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/eidos/article/view/1525>
- Rincón, C. (2018). Melancolía de género. Una tristeza que dura demasiado en el cuerpo. *Reflexiones Marginales*, (6). <https://revista.reflexionesmarginales.com/melancolia-de-genero-una-tristeza-que-dura-demasiado-en-el-cuerpo/>
- Roncero, I. (2014). Melancólicas y emancipadas. La transformación de los mitos de la feminidad patológica en discursos de empoderamiento feminista. *Cuadernos Kóre*, (8), 266-293. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CK/article/view/2043>
- Ruiz, C. (2020). *Conjuro femenino. Herramienta pedagógica para el entretreído de la memoria colectiva como una apuesta de autocuidado con perspectiva feminista*. [Trabajo de grado en Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12136>
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 31(1), 119-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006>
- Salcedo, J. (2012). *Huella indicial y didactobiografía: formar con sentido desde la vida cotidiana*. Antropos.
- Torres, C. (2012). *La violencia escolar femenina: una mirada desde los adolescentes* [Tesis doctoral en Educación con énfasis en Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada, Université de Bourgogne / Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/23305>

Vásquez, L. (2021). *El tránsito de un grupo de mujeres pedagogas por la tristeza melancólica y su impacto en su vida personal*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina [IPECAL].

Zea, L. (2019). *Desrejjando. Propuesta de educación decolonial con mujeres privadas de la libertad de la Cárcel del Buen Pastor*. [Trabajo de grado Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11615>

Educación sexual integral para las infancias, el reto pedagógico que el Colegio Juana Escobar IED está dispuesto a asumir

Kelly Yojana Pulido Patiño¹

Resumen

Este artículo sintetiza un proyecto de investigación pedagógica que asume una Educación Sexual Integral (ESI) pensada para las infancias, desde el enfoque de género y de ciudadanía. Este trabajo se fundamenta en la metodología de Reflexión-Acción-Participación (RAP) y la pedagogía crítica. Busca proponer respuestas (orientaciones) a las dificultades que se presentan en nuestra práctica pedagógica al intentar implementar la ESI en la primaria, en este caso, con niñas y niños de grado quinto y sus familias, como agentes de transformación, con quienes se ha logrado un diálogo de saberes y un aprendizaje significativo como protagonistas en este proceso, donde el maestro es un líder reflexivo que impulsa la experiencia pedagógica en el acto político de la educación.

Palabras claves: educación sexual integral, enfoque de género, ciudadanía.

1 Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y candidata a magíster en Infancia y Cultura de la misma universidad. Con más de 10 años de experiencia en el área de educación y seis años como docente en instituciones públicas. Interesada en la educación sexual integral con enfoque de género y ciudadanía para estudiantes de primaria. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001976565&lang=es

¿Qué necesidades educativas tiene el Colegio Juana Escobar IED en cuanto a Educación Sexual Integral?: contexto y población

Al sur, en lo alto del relieve bogotano, se encuentra la localidad San Cristóbal, caracterizada por ser una zona urbana con intensas pinceladas de ruralidad; en la pendiente principal del barrio San Rafael Sur Oriental, se edifica en ladrillos la Institución Educativa Distrital (IED) Juana Escobar; con nombre de heroína independentista, más de 37 años de tradición, y tres sedes conformadas por 2380 estudiantes que se dividen en jornada mañana y tarde. Esta población crece bajo circunstancias de adversidad y vulnerabilidad por problemáticas estructurales de desigualdad social. En su población se evidencia maltrato intrafamiliar, abandono, desintegración familiar que, a su vez, se refleja en la falta de acompañamiento en el proceso de formación y en la misma vida cotidiana de las niñas y los niños. Estas condiciones familiares, agravadas por las particularidades del contexto, son las que generan situaciones de riesgo como abuso sexual infantil, discriminación hacia la diversidad sexual, violencias de género, maltrato infantil, entre otras.

Estas problemáticas fueron la principal motivación para emprender este proyecto de innovación e investigación en el campo de la educación sexual, respondiendo a las necesidades educativas de trabajar en torno a las fuertes realidades que aquejan a nuestros estudiantes: en este colegio, solo en el año 2019, se denunciaron 19 casos de abuso sexual infantil y otros muchos de maltrato. Debido al carácter secreto de estos flagelos se desconocen las cifras reales de cuántos casos están sucediendo, pero se presume que en pandemia estas pudieron haber aumentado.

Problematización: el reto pedagógico de construir una Educación Sexual Integral que atienda a las necesidades de nuestras infancias

Este proyecto de investigación pedagógica concentra sus esfuerzos en mitigar estas problemáticas a partir de la implementación de una Educación Sexual Integral (ESI). No obstante, este es un entramado complejo que tiene sus orígenes en dinámicas de poder legitimadas históricamente desde la cosmovisión moderna de occidente hacia las

mujeres, las niñas y los niños. Denominado *Análisis crítico de tensiones Infancias-Sexualidad-Escuela. Construyendo mi educación sexual con un enfoque de ciudadanía y género* (Pulido, 2022), surge como una forma de ruptura al imaginario de que las niñas y los niños no están en la capacidad de comprender muchos de los temas relacionados con su sexualidad. Tradicionalmente la enseñanza de la sexualidad se ha orientado desde enfoques de orden biologicista, moralista, higienista y de salubridad, lo que limita y fragmenta el proceso de aprendizaje sobre la educación sexual; además de reproducir la inequidad de género, la discriminación, la desinformación y relaciones poco asertivas con nuestro propio cuerpo y sexualidad.

Este trabajo tiene como objetivo central desarrollar una propuesta pedagógica de educación sexual integral, abordando la sexualidad desde todas sus dimensiones, con enfoque de género y ciudadanía, que atienda a las necesidades, problemáticas e intereses de las niñas y niños del grado quinto del Colegio Juana Escobar IED, involucrando a la familia en un proceso de construcción dialógica de saberes desde el empoderamiento.

A continuación, se presentan los objetivos específicos:

Objetivos específicos:

- Identificar necesidades, problemáticas e intereses de las niñas y niños, reconociendo relaciones socioculturales que inciden en las prácticas educativas de la educación sexual integral que se presentan en el Colegio Juana Escobar IED.
- Implementar una propuesta pedagógica de educación sexual integral para la construcción de saberes sobre la sexualidad y sus dimensiones, el género y la ciudadanía, partiendo del empoderamiento de las niñas y niños.
- Generar diálogos de saberes a partir de encuentros intergeneracionales lúdico-pedagógicos entre las familias, las niñas, los niños y la institución, en torno a la vivencia de una educación sexual integral con enfoque de ciudadanía.

¿Qué implica una educación sexual integral para nuestras infancias?

Es fundamental aclarar qué se entiende por educación sexual integral. Según las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*, de la Unesco:

La educación integral en sexualidad (EIS) es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos. (2018, p. 16)

No obstante, para que esta realmente sea integral debe basarse en el abordaje equitativo de las dimensiones sexuales: la reproductiva, la comunicativa, la socioafectiva y la erótica, entendiendo estas como subsistemas que hacen parte de un sistema holístico que es la sexualidad. Además, se debe basar en un aprendizaje que trasciende lo meramente cognitivo, partir desde la construcción de un currículo integral donde se aborde todas las dimensiones del ser, para buscar una vivencia plena y digna de la sexualidad, esto es, que parta del respeto y los derechos sexuales y reproductivos. Al mismo tiempo, la EIS se debe fundamentar en una visión integral del cuerpo, como constituyente del sujeto mismo, por tanto, se debe comprender en su totalidad y globalidad, como lo plantea Millán:

[...] es reconocido en su integralidad, en base a [sic] su condición humana, donde el comportamiento individual y social es pensado, en términos de desarrollo y cultivo, no sólo [sic], de las habilidades físicas, sino también intelectuales, morales, estéticas y del mundo sensible, entre otros. Una concepción del cuerpo desde la subjetividad, donde el ser humano es visto en su unicidad indivisible, donde la palabra no está por encima de la expresión y comunicación corporal, sino que acompaña al gesto, a la expresión de los sentimientos y reafirma nuestra condición humana. (2012, p. 192)

En esta perspectiva, el sujeto no es un ente material aislado, sino que se constituye cultural, social, política y sexualmente; y el cuerpo, un terri-

torio donde se encarna lo que soy, lo que vivo, lo que expreso, siento y percibo. Por eso se debe partir de un sentido crítico de conciencia que solo se desarrollará desde el conocimiento de sí mismo y las dinámicas socioculturales, políticas e históricas que nos configuran. Si se comprende que los seres humanos somos una unidad –sujetos que se encarnan en una corporalidad que se determina por unas relaciones de poder–, es primordial entender también el cuerpo como territorio, y la educación sexual debe ir de la mano de una educación de la corporeidad, pensada para la vida y transformación de realidades.

Por ello, en esta concepción de cuerpo se vuelve necesario el enfoque de género, para lo cual se retoma a Echavarría y Luna, quienes definen el género como una «... marca configurante en los procesos de subjetivación del ser humano» (2016, p. 44). Sus apreciaciones y teorizaciones permiten entender la relación infancia-género, ya que estas autoras sostienen que: «es necesario visibilizar el género como la huella primigenia que la cultura deja en la piel»². En occidente el cuerpo no se representa únicamente en el sentido cuerpo-alma o cuerpo-mente, sino, también, en la dicotomía hombre-mujer, masculino-femenino, relaciones que no son arbitrarias, sino que obedecen a unas relaciones de jerarquía:

Se precisa aquí problematizar esa interpretación dicotómica que la cultura hace sobre el cuerpo, pues pretender que sólo [*sic*] existen estas dos lecturas del ser humano: hombre o mujer, es olvidar que la cultura también se encuentra inscrita en unas relaciones de poder, pues ésta [*sic*] –o al menos la occidental– se ha soportado históricamente en estructuras de índole patriarcal que concentran el poder en todo aquello que es atribuible a lo masculino, específicamente en los varones con exclusión de las mujeres, constituyéndose así en un eje referencial para mirar la realidad que encasilla las formas diversas de ser un sujeto sexuado en el mundo. (2016, p. 45)

Esta dicotomía legitima las relaciones de exclusión, pues a partir de este referente central de dominación se construyen todas las demás categorías de la cultura: mujer, niño, niña, anciano, «lo diferente», etc.; y desde allí se configura un ideal que suele corresponder con la visión del hombre, masculino, eurocentrado, raza blanca, heterosexual y clase media-alta. La relación de la sexualidad y su educación necesariamente debe estar atravesado por el enfoque de género, pues son precisamente esas formas de ser mujer y de ser hombre las que nos han configurado

2 *Ibid.*

como sujetos, y han dado como resultado una socialización diferenciada, incluso desde antes de nacer, y que nos lleva a asumir ciertas actitudes, comportamientos, gustos, prácticas hacia la sexualidad, formas de entender nuestro cuerpo y comunicarnos con él. En esta medida, culturalmente no se educa en sexualidad igualmente a un hombre que a una mujer, incluso si tienen las mismas edades y han crecido en el mismo contexto familiar. Se puntualiza que el enfoque de género en esta investigación implica acercar a las niñas y los niños al análisis crítico de las relaciones de poder a las que están sujetos, donde las mujeres tienen una desventaja marcada que las hace víctimas de una sociedad desigual. De ahí que el propósito pedagógico sea acercarnos con los estudiantes a estas reflexiones críticas desde la educación popular.

Simultáneamente, se incorpora el enfoque de ciudadanía, entendido como construir y fortalecer la autonomía en un sentido crítico; una ciudadanía que desde la perspectiva del maestro Luis Bermúdez (2020) debe atravesar el cuerpo y lo sexuado: una ciudadanía sexual, entendiendo que el sujeto se constituye como ciudadano al construir su soberanía, al asumirse como sujeto de derechos, al permitir que ejerza su agencia en la sociedad, al decidir, aprender y vivenciar sobre su propio cuerpo y sexualidad. De esta forma, debemos posibilitar que las niñas y los niños asuman la soberanía sobre su cuerpo, se les debe educar para apropiarse de este como territorio soberano. Esto les va a facilitar aprender a defender sus derechos, defender su integridad y dignidad corporal, el no sentirse objetos, sino sujetos de sí mismos, tomando así posición sobre su propio mundo y su actuar en él.

Aprender que son los dueños de sí mismos y que otros no tienen por qué venir a usar, maltratar o violentar su cuerpo, y a la vez, que ellas y ellos reflexionen que no tienen por qué gobernar sobre el cuerpo de otro. Bermúdez (2020) afirma que: «[...] en una cultura machista y patriarcal como la nuestra, el cuerpo de las niñas y de las mujeres les pertenecen a todos menos a ellas mismas, lo cual las hace siempre vulnerables desde que son pequeñas a la violencia sexual» (p. 397). De este modo, un primer paso para transformar nuestra cultura machista es promover en nuestras infancias la construcción de sentido crítico, relaciones asertivas con su cuerpo, entendiendo este como ese territorio que les es propio a ellos mismos y sus propias decisiones.

¿De qué forma se está construyendo una Educación Sexual Integral con nuestra comunidad Escobarista desde la investigación, innovación y el quehacer docente?

Para llevar a cabo esta investigación cualitativa, desde el paradigma interpretativo, el método guía es la Reflexión-Acción-Participación: RAP (Carillo *et al.*, 2014). Esta metodología parte de cinco principios que fundamentan la educación para la ciudadanía y la convivencia: construir relaciones horizontales; partir de las necesidades, potencialidades e intereses de los actores de la comunidad educativa; unir la reflexión y la acción; comprender la realidad como una totalidad, concreta y compleja, y trascender la escuela como espacio de aprendizaje. Por pertinencia a este proyecto, se agregó un sexto principio: *Liberar desde la pedagogía popular y crítica*. Este último principio se retoma de los planteamientos de Paulo Freire, en el sentido de que para formar se debe partir de una ética. Educar es entonces un acto político que debe partir de una ética profesional y humana, por tanto, es una responsabilidad y tarea docente: «La ética de que hablo es la que sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género, clase» (Freire, 1997, p. 18).

La metodología planteada inició por el reconocimiento integral del contexto y su población, integrada por 120 estudiantes de los cursos quinto, grado en el que se ha desarrollado desde hace seis años este proyecto. Estos estudiantes se encuentran entre los 10 y los 13 años de edad; etapa fundamental de su ciclo vital, ya que significa el paso de la infancia a la adolescencia. En este período se hace más importante tener una educación sexual integral, para dar herramientas que permitan afrontar las nuevas formas de socialización y afectividad que se empiezan a construir entre pares. Para lograr esto, el proyecto desarrolla estrategias pedagógicas en tres fases:

Fase 1 - Reestructuración curricular: este proceso metodológico parte de una reestructuración curricular que se llevó a cabo en el área de Ciencias Sociales, puntualmente en la asignatura de Ética y Valores. Los lineamientos curriculares para esta reconstrucción fueron los propuestos por la Unesco (2018) en las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia* y la propuesta de las potencialidades del *Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad* (Bernal, 2019b). Cabe

resaltar que los ejes planteados en esta malla curricular a su vez se articulan con muchos de los contenidos que se trabajan desde las asignaturas de Sociales y Religión, logrando transversalidad en el área de Ciencias Sociales.

Fase 2 - Planeación y creación: la aplicación de la malla curricular se materializa de varias formas: una en la creación de un módulo pedagógico para la asignatura de Ética, por bimestre, que es la guía de trabajo en clase y la forma de acercamiento con los estudiantes de educación virtual y remota. Dos, la implementación de las TIC para la elaboración de instrumentos, juegos y blogs pedagógicos que enriquecieron cada uno de los momentos de encuentro pedagógico y que se diseñaron pensando en las problemáticas, necesidades, intereses y características de las niñas y niños.

Fase 3 - Momentos de encuentro pedagógico: estos momentos de encuentro pedagógico, que conforman la fase tres, son entendidos como la construcción de tejido y conocimiento social, como lo plantea la investigadora María Bernal:

Los hilos del telar somos cada una de las personas que hacemos parte de las comunidades educativas. Al finalizar el paso por este telar de las pedagogías de la sexualidad los hilos se transformarán en una colcha de tejidos auto-reflexivos, con enorme potencial creativo para generar procesos de colegio, de sector o de aula. Junto con las urdimbres, comprendidas como todas las preguntas que nos permiten tensar los hilos para hacer más resistente el tejido, construiremos en conjunto un escenario de posibilidades reflexivas sobre nuestro lugar en el tejido del abordaje integral de la sexualidad. (2019a, p. 3)

Esta etapa de interacción pedagógica hace referencia al encuentro con lo humano, con el otro y consigo mismo, pues pone de manifiesto «El reto de aprender formas alternas de tejer y de enseñar a tejer la sexualidad» (Bernal, 2019a, p. 3). Esta tercera fase se subdivide en los cuatro momentos planteados por la SED (Carrillo *et al.*, 2014) como parte de la metodología RAP. En seguida, se abordan estos y la perspectiva desde la que se aplica en este proyecto:

Momento 1. Pensarse y pensarnos: reconozcámonos como sujetos sexuales. Esta etapa correspondió a la fase diagnóstica de acercamiento, reconocimiento e integración con la población. En este mo-

mento se empezó a recolectar e interpretar las características, saberes, inquietudes, cualidades, potencialidades y posturas de los actores alrededor de la educación sexual desde actividades rompehielo, juegos, elaboración de productos y talleres de sensibilización.

Momento 2. Diálogo de saberes: apropiémonos de nuestra educación sexual. En este sentido, la construcción de saberes, como el enriquecimiento de significados propios con las ideas de los demás; entender a las niñas y niños como ciudadanos que tienen mucho para enseñarnos como sujetos, que aportan a su comunidad educativa, a sus familias y al proceso educativo con sus saberes, lo que contribuye a la transformación de sus contextos: «los niños y las niñas tienen mucho por enseñarnos a los adultos». Lo anterior supone establecer lo que en los principios de la metodología se denominó las *relaciones horizontales*, de esta forma, el *saber-poder* no lo posee el maestro, sino que se construye socialmente, tejiendo significados, resignificando lo instituido y con la agencia de todos. Desde el primer momento pedagógico se reconoce a los distintos actores escolares como poseedores de saberes sobre su sexualidad, y es precisamente este el punto de partida donde se generó el encuentro dialógico estudiante-maestro-familias.

Momento 3. Transformando realidades: construcción de tejido social y conocimiento de la educación sexual. Tanto el maestro, como los estudiantes y sus familias implementaron acciones de agencia para gestionar transformaciones en sus contextos familiares y escolares. Una de las estrategias pedagógicas desarrolladas para este momento fue invitar a las niñas, niños y padres de familia al registro de situaciones y acontecimientos de su cotidianidad en un diario de campo, donde identifican las relaciones de poder, género y ciudadanía, discursos y prácticas que viven en sus realidades, buscando hacer conscientes relaciones violentas o discriminatorias basadas en el sexismo y roles de género, lo que les permitió resignificar saberes y prácticas maltratantes legitimadas.

Momento 4. Reconstruyendo saberes: resignifiquemos la forma de aprender nuestra sexualidad. Esta etapa final está orientada a hacer una retroalimentación, tanto con los participantes como el maestro investigador, de los logros alcanzados, aprendizajes, fortalezas y dificultades. En este momento se materializó la construcción pedagógi-

ca, crítica y reflexiva de la práctica, contrastando las vivencias y los planteamientos teóricos que soportan el proyecto.

¿Qué aprendizajes y construcciones se lograron con este proyecto?: resultados y recomendaciones para implementar una educación sexual integral

Para abordar los resultados obtenidos con esta investigación, retomaremos los hallazgos en cada una de las fases de la metodología. Es necesario aclarar que este proyecto se encuentra en una fase de ejecución media, por tanto, sus últimas fases aún están en construcción.

Fase 1 - Restructuración curricular. En esta primera etapa se logró reestructurar el currículo de los grados quintos en el área de Ética y Valores, construyéndose a partir de necesidades e intereses identificadas en el momento diagnóstico, tanto de familias como estudiantes, y recomendaciones de los maestros de la institución. Los ejes centrales trabajados en cada período fueron:

I Bimestre: Ciudadanía, Derechos de los niños y las niñas, Derechos de las mujeres y derechos sexuales y reproductivos, y Género: relaciones de poder y violencias contra la mujer.

II Bimestre: Mi cuerpo y autos: autoconcepto, autoimagen, autoestima, autocuidado; Cuidado de sí y del otro: prevención de covid-19, riesgos y accidentes en el hogar.

III Bimestre: Mi cuerpo como territorio-soberanía sobre mi cuerpo; Mi sexualidad y su educación; Género: discriminación, roles, estereotipos y equidad.

IV Bimestre: Cambios en mi cuerpo: paso de la infancia a la pubertad; Prevención del abuso sexual infantil, y Prevención de riesgos sexuales en las redes sociales y la internet.

Se logró avanzar hacia la transversalidad con la articulación de sus núcleos temáticos con el currículo y práctica pedagógica con otras asignaturas como Sociales (cosmovisión de occidente, consumismo, modelos e ideales de ser y de cuerpo, cosificación de la mujer, sentido crítico hacia los medios de comunicación y redes sociales, cultura machista,

sexista y el papel de la mujer en nuestra sociedad) y Religión (influencia de la religión cristiana-católica en la forma de concebirnos como sujetos, cómo nos relacionamos con nuestro cuerpo y sexualidad, carga cultural de pecado sobre la mujer y patriarcado, cosmovisión indígena sobre la relación con el cuerpo, la naturaleza y el universo).

Fase 2 - Planeación y creación. En la fase de planeación se crearon instrumentos de diagnóstico: encuestas, entrevistas, cuestionarios, talleres rompehielo, blogs informativos, presentaciones PowerPoint, infografías, planeaciones de encuentros dialógicos, tanto con estudiantes como con padres, para llegar ampliamente a la comunidad educativa. Se diseñaron y desarrollaron cuatro módulos pedagógicos, uno por bimestre, que permitieron guiar la práctica y tener incidencia del proyecto, incluso con estudiantes remotos. Estos se construyeron partiendo de una pregunta problema, por período, actividades de conocimiento previo, actividades de construcción, creación de productos: álbumes, campañas publicitarias, líneas del tiempo, cartografías, relatos, análisis crítico de contenidos, observación y registro en diario de campo por parte de estudiantes y familiares, evaluación y retroalimentación del proceso. También se diseñaron materiales lúdicos para implementar en las diferentes fases del proyecto, algunos de ellos hacen parte de las actividades didácticas de construcción de reflexión en los módulos pedagógicos, otros se implantaron en encuentros pedagógicos presenciales y virtuales.

Fase 3- Momentos de encuentro pedagógico. La ejecución de este proyecto tuvo la intensidad horaria de un bloque semanal con cada uno de los cuatro cursos de grado quinto, en el horario de Ética y Valores, y un espacio adicional para el proyecto de un bloque con los grados 501 y 503, cada 15 días. Además de encuentros virtuales semanales en contrajornada con la agrupación de los quintos, cada semana, y talleres con padres de familia. Esta fase se desarrolló en cuatro momentos:

Momento 1. Pensarse y pensarnos: reconozcámonos como sujetos/as sexuales. En esta fase se implementaron los instrumentos diagnósticos y se desarrollaron encuentros de reconocimiento individual y colectivo. Para esta fase fue fundamental el uso del portafolio pedagógico y diario de campo, que permitió identificar problemáticas particulares del contexto, intereses, inquietudes, fortalezas

y falencias, lo que posibilitó orientar el proyecto a intentar dar respuesta a estas necesidades. En esta etapa se evidenció que una de las problemáticas para la implementación de la ESI en la institución es el miedo a hablar de sexualidad, ya que esta se sigue viendo como un tema tabú difícil de abordar intergeneracionalmente.

Momento 2. Diálogo de saberes: apropiémonos de nuestra educación sexual. El pensar la sexualidad integralmente, desde un enfoque de género y ciudadanía, esencialmente requiere partir de la deconstrucción de legados históricos que nos configuran, de las relaciones de poder inequitativas que es necesario «romper», por ejemplo, las relaciones de género y las intergeneracionales adulto-niño. Este proceso parte de la búsqueda de autonomía para buscar nuevas formas de ser y de relacionarnos, implica la responsabilidad de transformar nuestras realidades reproductoras de discriminación. En planteamientos de Freire (1997): «Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable» (p. 21). En otras palabras, romper con naturalizaciones, determinismos, «verdades absolutas» y comprender nuestro potencial de cambio.

De esta manera, es imperante permitir que las niñas y los niños, dialógicamente con sus pares y familias, resignifiquen relaciones de poder desde una comprensión subjetivada de cómo ellos pueden ser agentes de transformación; entendiendo que la inequidad de género no solo afecta a niñas y mujeres, sino que también rige estrictamente lo que implica enmarcarse en lo masculino, y que limita a los hombres la posibilidad de relacionarse desde otras masculinidades. En palabras de David (participante de 11 años): «Profe, nosotros también sentimos y los hombres también lloramos». Los aprendizajes logrados por los estudiantes nos dan a entender la importancia de la resignificación de la educación tradicional de las infancias, de la ciudadanía, de la sexualidad y de la concepción de estas.

Momento 3. Transformando realidades: construcción de tejido social y conocimiento de la educación sexual. La incidencia en las realidades es observable en el cambio de mentalidades, como se evidencia en las palabras de Alison:

Profe, quiero expresar que todas las mujeres merecemos una vida digna y feliz, con oportunidades de salir adelante, sin tener que someternos a un maltrato físico, moral, intelectual. Somos capaces, inteligentes, para poder seguir en nuestras vidas. Yo quiero decirte, decirles a todas las mujeres: no calles, no tengas miedo, no soportes más el dolor, no más lágrimas, denuncia a los agresores que no estamos solas, la ley nos protege. (Participante de 12 años)

Igualmente, Laura expresa:

... las películas también forman a los niños, entonces siempre hay una película, que siempre los hombres son los que salvan, los que son los fuertes, pero las mujeres no... en esa película se refleja que la mamá quería que ella fuera como todas, que fueran amables, que no dieran su opinión, que solo se defendieran. (Participante de 12 años)

El intercambio de saberes estudiante-maestro permite que la niña y el niño se asuman como sujetos constructores de aprendizajes y agentes dinamizadores del proceso educativo, empezando a incidir en su realidad y contextos, desde sus potencialidades, competencias ciudadanas, reflexión y sentido crítico.

Momento 4. Reconstruyendo saberes: resignifiquemos la forma de aprender nuestra sexualidad - Conclusiones. Este proceso permite construir varias conclusiones y recomendaciones acerca de la Educación Sexual Integral para las infancias: en primer lugar, el maestro debe desmontarse de su estatus de experticia y con sencillez aceptar que está en un proceso de construcción de aprendizajes a la par con sus estudiantes. Establecer unas relaciones horizontales, legitimándolos como interlocutores activos y agentes de cambio potenciales. Se necesita crear un ambiente de confianza y comunicación franca que se fortalezca en la medida que se hace cercano y significativo lo trabajado con la experiencia de las niñas, los niños y las situaciones problema de su contexto. En este sentido, el diálogo de saberes y el respeto intergeneracional son fundamentales.

Los adultos debemos comprender que los tiempos han cambiado, romper tabús, comunicarnos, debemos trabajar en naturalizar el hablar de sexualidad y entender que las sexualidades de nuestras niñas, niños y jóvenes no son las mismas que las de nuestra infancia, por tanto, no tenemos que pretender una única forma «aceptada y verdadera» de comprender, vivir y expresar la sexualidad. De este modo,

es muy importante escucharlos, permitir que narren sus historias sin juzgar lo que están contando y aprovechando cada uno de esos momentos para interactuar y crear reflexión. Generar ambientes de confianza permite que nuestros estudiantes nos confíen sus problemáticas y así poder ayudarlos. Las realidades que viven nuestras niñas y niños son inimaginables, y en nuestro afán de cumplir con las clases no abrimos los ojos ante sus sufrimientos y terminamos siendo cómplices con nuestra indiferencia.

En esta perspectiva se pone en cuestión el rol del docente: ¿Se puede seguir enseñando contenidos fragmentados y aislados de la realidad mientras se es indiferente a las situaciones de violencia que viven nuestras niñas y niños?, la respuesta es muy clara: NO. Asumirse como maestro, como educador de nuestras infancias, implica unas responsabilidades laborales, y más que eso, unas responsabilidades ético-políticas que se constituyen a su vez en retos pedagógicos. De esta manera, nuestro proceso de enseñanza no debe partir de los contenidos estipulados para determinado grado, desde cada asignatura, sino de la vida misma de nuestras infancias y su apremiante necesidad de transformarlas.

Para concluir, el proceso de aprendizaje debe empezar por la introspección de qué fue lo que dejó huella en mi cuerpo, en mi sexualidad, en mi ser. Hacer una cartografía de mi yo sexual, de mi yo mujer, de mi yo mujer occidental, de mi yo mujer en Colombia y de mi yo mujer en el marco específico de la familia en la que crecí. Esta subjetivación parte de: ¿Cómo fue la educación sexual que recibí?, ¿qué acciones y qué omisiones en mi educación sexual me hacen lo que soy? Nos lleva a cuestionarnos, también, ¿qué no quiero que mis estudiantes repitan de lo malo que viví en mi sexualidad, mi educación sexual, la forma de relacionarme conmigo misma y los demás?

Asimismo, debo comprender que la niña y el niño históricamente han sido relegados, como la mujer, al ámbito de lo privado y lo doméstico, se les ha negado la posibilidad de participar en el ámbito de lo público. De esta manera no son reconocidos como sujetos de agencia, ni como sujetos políticos y sexuales. Debemos empezar a darles ese lugar de ciudadanos que en su estatus de minoridad instituido se les ha negado, incluso con más determinación a la niña. De esta forma debemos posibilitar que los sujetos infantiles se asuman instituyentemente como sujetos de derechos en todo el sentido de

la palabra. Se les debe permitir la soberanía sobre su cuerpo, se les debe educar para apropiarse de este como ese primer territorio del cual son soberanos. El empoderarse del cuidado de sí y del otro les va a facilitar aprender a defender sus derechos, defender su cuerpo, el no sentirse objetos y, a la vez, que reflexionen entendiendo que no tienen por qué gobernar sobre el cuerpo de otro. Este es un primer paso para empezar a transformar nuestra cultura machista y empezar a construir relaciones asertivas en el marco de la equidad de género y la educación sexual integral.

Finalmente, infantilización y naturalización son constructos culturales que recaen sobre los sujetos infantiles y primordialmente con discursos y dispositivos sobre su cuerpo. Las relaciones de poder que en nuestro mundo adultocéntrico minimizan a la niña y al niño, los objetualizan, por tanto, deben ser cuestionadas críticamente por todos los autores de la educación. Se requiere un cambio estructural en la educación de la sexualidad integral y en las pedagogías tradicionales; este es uno de los caminos que puede contribuir a una transformación y, necesariamente, tiene que pasar por entendernos como sujetos en igualdad de capacidades con nuestras infancias, en reconocer su ciudadanía y capacidad crítica para resignificar desigualdades como la discriminación de género.

Este proyecto de investigación pedagógica nos encaminó a repensarnos la enseñanza y el quehacer docente, y ampliar la perspectiva del significado de lo que es ser maestro. La mirada reconstruida sobre la escuela conlleva a la búsqueda de interpretarla en su complejidad, su unidad territorial, su entramado de significados y desde sus actores protagonistas: las niñas y los niños. Aún nos queda mucho por investigar e innovar, la educación sexual integral para las infancias sigue siendo un reto pedagógico, donde lo importante es comprender el poder transformador que tiene la alianza Familia-Escuela y cómo nuestros estudiantes pueden incidir positivamente en sus realidades al empoderarse de la construcción de su subjetividad e intersubjetividad, al apropiarse su ciudadanía sexual.

Abordar la educación sexual integral desde un enfoque de género y ciudadanía con las infancias debe partir del protagonismo de todos los actores que conforman el contexto de las niñas y los niños, empezando por otorgar el protagonismo a nuestros estudiantes, no como

seres aislados sino como parte de su grupo social inmediato: la familia, el cual resulta siendo un agente fundamental en esta construcción de redes y saberes. A su vez, el maestro debe tener un rol central como observador activo, analítico, intérprete, creador, investigador, innovador, transformador. Su actividad continua de liderazgo, reflexividad y alteridad es el potenciador de experiencias de aprendizaje significativo, que tanto adeudamos a nuestros estudiantes en materia de educación para la sexualidad.

Referencias

- Bermúdez, L. M. (2020). La familia en la construcción de la ciudadanía sexual. En: F. V., Nogales (Coord.), *Escuela y familia. Misión imposible: 27 maneras de implicar a las familias educativamente*, (pp. 395-413). Ediciones Khaf.
- Bernal, M. (2019a). *Las pedagogías de la sexualidad: genealogía de seres, saberes y prácticas. Guía de fundamentación y apoyo pedagógico*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Bernal, M. (2019b). *Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2367>
- Carrillo, A. H., Guerrero, L., Porras, K., Solano, R., Velásquez, Y., Ardila L., Vega, D., Bravo, A., Martínez, V., Burgos, S., Riveros, N. y Arias, D. (2014). *Lineamiento pedagógico: Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Secretaría de Educación del Distrito [SED]. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/591>
- Echavarría, M. y Luna, M. (2016). La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado. Aproximaciones a su comprensión desde la relación cuerpo-género. *Argumentos. Estudios Críticos De La Sociedad*, (81), 39-60. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/77>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Millán, L. (2012). Cuerpo y subjetividad: hacia una pedagogía desde lo corporal. *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 24(2), 191-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739448009>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

Pulido, K. (2022). *Análisis crítico de tensiones Infancias-Sexualidades-Escuela. Construyendo mi educación sexual con un enfoque de ciudadanía y género*. [Tesis de maestría en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Identidad(es), diversidad(es) y género: un acercamiento a las subjetividades juveniles en la escuela a través del performance

Héctor Rodolfo Mora Palacios¹

Resumen

El texto que aquí se presenta propone un acercamiento a la experiencia pedagógica del semillero *Trinchera: Bosa, artes, saberes y territorio* y el taller de *performance* Para Decirlo Todo Sin Hablar, que indaga sobre las subjetividades juveniles y los procesos de formación ciudadana en la escuela en torno a identidad, diversidad y género.

Palabras claves: identidad, diversidad sexual, ciudadanías, arte, performance.

Para contextualizar...

La escuela, como institución histórica y espacio de socialización, tradicionalmente ha instituido una serie de dispositivos de dominación, vigilancia y normalización que generan, en oposición, la emergencia de resistencias y re-existencias que surgen de manera espontánea, dando sentido a su doble condición como «dispositivo de sujeción o espacio para la subjetivación» (Yonda, *et al.*, 2015). Esta doble condición, que en algunos casos privilegia procesos de reproducción social, promueve formas tradicionales para el ejercicio de la ciudadanía, pero también pro-

1 Maestro en Artes Plásticas y Visuales y magíster en Estudios Artísticos de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Secretaría de Educación del Distrito. Cofundador del semillero de investigación/creación *Trinchera: Bosa, artes, saberes y territorio*.

picia espacios alternativos de formación ciudadana, encaminados a motivar lo instituyente y la configuración de otras subjetividades posibles.

En ese espacio liminar, en medio del diálogo de estas dos posibilidades de escuela, surge la experiencia del semillero de investigación/creación *Trinchera: Bosa, artes, saberes y territorio*, que desde el año 2011 asume como objetivo pedagógico promover la formación de subjetividades y ciudadanías en estudiantes de Ciclo V (grados décimo y undécimo), integrando las áreas de Educación Artística y Ciencias Sociales mediante el desarrollo de prácticas investigativas y prácticas de creación artística, expresadas por medio del arte de acción o *performance*² y *happening*, todas con punto de partida en reflexiones frente al territorio, las dinámicas sociales que allí se tejen, así como los conflictos que se producen al interior de la escuela.

Implementado inicialmente en el Colegio Francisco de Paula Santander IED (2011/2019), y más recientemente, desde el año 2020, en el Colegio de la Bici IED, de la localidad de Bosa, el semillero busca promover lecturas e interpretaciones del territorio y de la cotidianidad escolar y local para conocerlas, reflexionarlas, explicarlas y traducirlas al lenguaje plástico, dando como resultado un ejercicio de devolución creativa que suscita una reflexión conjunta entre docentes y estudiantes, y que proyecta implicar a los demás miembros de la comunidad educativa. En ese orden de ideas, se enfoca en el desarrollo de la educación ciudadana y política, apostando por el pensamiento crítico, la investigación y la creación.

Como proyecto pedagógico pretende estimular la participación, el empoderamiento y la conciencia política, lo cual requiere reconocer los sujetos que habitan las aulas, pues es mediante su participación colectiva, implicación afectiva y experiencia de vida, que se fundan posibilidades

-
- 2 El término de *performance* o *performance art* se expresa con multiplicidad de significados en diversas disciplinas para examinar actos vitales de transferencia relacionados con saberes sociales, la memoria y sentidos de identidad a través de acciones reiteradas. En el taller se asume de acuerdo a la lógica del campo de las artes plásticas y visuales, como una práctica artística que pertenece a las manifestaciones del arte de acción, como una forma concreta de arte vivo que configura una acción plástica en la cual el artista, autor o ejecutor se vale de su propio cuerpo como soporte e instrumento de comunicación y construcción social para manifestar una posición crítica en torno a un tema propuesto, teniendo en cuenta el tiempo, el espacio y la interacción o posibilidad de afectación y reflexión fundada en el público (Taylor, s. f.).

de conciencia de sí, de identidad y de ciudadanía; estas se expresan mediante la *performance* que, como arte del yo, parafraseando a Josefina Alcázar (2014), emerge de manera intuitiva como un dispositivo didáctico, que permite aproximarse a los sujetos y propiciar que ellos se aproximen a sí mismos.

Tal como lo formula Silvia Citro (2014), la *performance*, como arte y campo académico, aborda la dimensión política de la estética, generando procesos de construcción colectiva y apertura a espacios de participación cotidianos, pues asume una mirada sobre la dimensión estética de la vida política que demanda la construcción colectiva e involucra la participación y la coautoría presentes en las prácticas artísticas y estéticas situadas en el contexto social.

En consecuencia, la implementación del arte de acción, *performance* y *happening* en Trinchera, se da con la puesta en marcha del taller Para Decirlo Todo Sin Hablar, el cual asume, desde la educación artística, el arte no como un discurso, sino como acto, como acción micropolítica que deviene en agenciamiento y empoderamiento; en términos éticos, estéticos, pedagógicos y, por ende, políticos, pues coincidiera que:

Los procesos de producción simbólica en el escenario escolar reconfiguran lo sensible y lo social de la acción pedagógica, dando cumplimiento a la responsabilidad de la escuela, al propiciar los espacios de encuentro entre el ser humano y la cultura, dotando a los estudiantes de las herramientas conceptuales, críticas, perceptuales y expresivas que permiten transformar simbólicamente su entorno, conocer y conocerse en el aquí y el ahora. (Mora y Sanabria, 2014, p. 65)

Por ello, el taller Para Decirlo Todo Sin Hablar, en su proceso, establece tres líneas de desarrollo, así:

Tabla 1. Taller Para Decirlo Todo Sin Hablar: líneas de desarrollo.

Línea Subjetividad, escuela y territorio	Línea Memoria histórica, paz y reconciliación	Línea Identidad, diversidad y género
<p>Proyecto: Para Decirlo Todo Sin Hablar.</p> <p>Da nombre al taller, recoge y revisa todas las reflexiones planteadas en la lógica primigenia del semillero, en su propósito de comprender el adentro del territorio escolar y las prácticas cotidianas que en él se desarrollan, a partir de la pregunta generadora en torno a ¿qué diaria usted de la escuela si lo pudiera decir libremente?</p>	<p>Proyectos: <i>Performance Nómada</i> (2016/2017) – <i>El Pasado No Es Presente</i> (2019).</p> <p>Establece como propósito promover en los estudiantes la apropiación-producción crítica y creativa del conocimiento mediante la recuperación de la memoria frente a temas como el conflicto armado, la violencia política y los procesos de paz en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX. Apuesta por la convivencia y la superación de conflictos.</p>	<p>Proyecto: La Sonrisa de las Vaginas Dentadas.</p> <p>Busca el reconocimiento y respeto a las subjetividades juveniles, la diferencia y la equidad de género, bajo el propósito de comprender que no se trata de tener derecho a ser iguales, sino de tener derecho a ser diferentes, esto como fundamento de la convivencia y del desarrollo de competencias ciudadanas, pues es en la diversidad que se juega la soberanía de la identidad y la subjetividad.</p>

De esta manera, la línea de Identidad, diversidad y género, en el proyecto La Sonrisa de las Vaginas Dentadas, se asume desde el enfoque diferencial, el enfoque de género, el cuidado y autocuidado como elementos que resultan esenciales para comprender y apropiar la importancia de formarse para la inclusión, apoyado en prácticas educativas que promuevan el enfoque de derechos y de diversidad sexual.

Procesualmente, en la línea se han formulado tres sublíneas trabajo: i) Identidad social, territorio e imaginarios sociales, enfocada en la comprensión de la localización social y las relaciones que se tejen frente al territorio, y los discursos hegemónicos en las lógicas de clase, centro-periferia, marginalidad, discriminación y exclusión social, como imaginarios vinculados a la identidad; ii) Grupo étnico, pueblo y raza, explora lo multicultural y pluriétnico en términos de pueblo y nación desde la convivencia en la diversidad. Se propone como encuentro de las culturas que nos habitan y que se enfrentan a las complejas relaciones de poder, dominación,

discriminación y exclusión que tradicionalmente se han ejercido sobre determinados grupos sociales, y iii) Identidades de género, afectividad y sexualidad. Desde esta categoría se tiende a reflexionar sobre la construcción social de género, también sobre cómo se entiende la diversidad y la diferencia en la escuela, asumiendo que el territorio escolar congrega diversas dinámicas sociales como: las sexualidades en tránsito, la cosificación del cuerpo, su sobreexposición y sobreexplotación en la cultura y los mass media, así como, las inscripciones y determinantes sociales que modelan el género desde lo masculino y lo femenino como sexualidades normativas o alternativas, en diálogo con la identidad y las posibilidades de ser y asumirse desde la diferencia.

De lo anterior surge entonces la pregunta: ¿Cómo el arte y la *performance* pueden ser un camino hacia el reconocimiento ciudadano de la diversidad sexual e identidades de género diversas?

Construyendo modos de hacer

La respuesta al anterior interrogante ha requerido establecer una propuesta metodológica, un modo de hacer particular para la línea que involucra los conceptos que la definen y se aproxima a las sublíneas mediante cuatro fases, a modo de secuencia didáctica, que formulan un ejercicio de autoconocimiento en términos de identidad, diversidad y género.

Así, a partir del modelo praxeológico (ver, juzgar, actuar, devolver creativamente) se promueve la participación activa de los estudiantes en la construcción de conocimiento corporeizado, evidencia de pensamiento crítico y reflexivo (Juliao, 2008).

Para alimentar este ejercicio de autoconocimiento se acude a la IBA (Investigación Basada en Artes) que desde sus tres perspectivas (narrativa/literaria, artística y performativa) permite nutrir de manera procesual cada uno de los momentos específicos en el desarrollo del taller, el cual se organiza, a su vez, en fases y actividades como se muestra a continuación de manera general.

Tabla 2. Fases del taller con base en la IBA.

Texto y contexto	Identidad(es) Corpografías de las Emociones	El cuerpo a través de las cinco pieles	<i>Performance de género y género performance</i>
Encuesta de percepción Instrumento de diagnóstico Retratos de familia Narrativas familiares somos como somos. Contextos y proyecciones De géneros y de generaciones musicales Dime que te ríes y te diré quién eres, <i>stand up comedy</i> machismo/ feminismo	Rostros, siluetas y nombres Una cosa NO es solo una cosa De lo que soy De dónde vengo yo A qué pertenezco A dónde quiero ir Emociones, soy memoria Sentidos y sentires, soy memoria	Primera piel: epidermis Segunda piel: la ropa Tercera piel: la casa Cuarta piel: el entorno social y la identidad Quinta piel: la Tierra. Narrativas fotográficas de los territorios habitados.	Mujeres Invisibles: contextualización, artistas mujeres en la historia del arte Trans-géneros Artísticos: Duchamp - Warhol - Cahum «Translocas» prácticas artísticas y activismo gay. Triada creativa, apropiación, interpretación, creación.

i) Ver: Texto y contexto. Como fase inicial supone un acercamiento temático, a modo de sensibilización. Pretende establecer un diagnóstico situacional a partir de la observación, los presaberes, trayectos de vida y procesos de socialización de los estudiantes en torno a los conceptos de identidad, diversidad y género. El propósito es lograr la participación activa e implicación afectiva de todos los miembros de la comunidad educativa. A partir de ella se desarrollan discusiones que fomentan la argumentación y la contraargumentación que, como estrategia de disonancia cognitiva, suscita la reflexión comprensiva considerando diversas voces, perspectivas y realidades de vida frente a los tres conceptos, desde su experiencia y subjetividad.

ii) Juzgar: Identidad(es). Corpografías de las Emociones. Luego de identificar los imaginarios sociales, las prácticas y estereotipos presentes en el contexto, y que han modelado la visión de mundo de los

estudiantes, deviene la inquietud por la identidad: ¿quién es usted?, que como pregunta generadora busca respuesta en la relación con el universo afectivo, sensorial, sexual y social; que como ejercicio de autoconocimiento involucra una posición crítica y reflexiva sobre sí mismo y sobre la manera en la que ha sido configurada su subjetividad. Con ella se inicia el mapeo como ejercicio práctico que involucra las perspectivas artística y narrativa/literaria de la IBA. El planteamiento de la pregunta generadora permite dinamizar y direccionar el análisis de las situaciones desde una perspectiva crítica de la realidad concreta.

iii) Actuar: El cuerpo a través de las cinco pieles. En coherencia con Hundertwasser (Sánchez y Albo, 2021), son pensadas como pliegues que configuran la subjetividad y construyen la identidad en una narrativa de sí a través de imágenes y textos. Con ellas se pretende establecer relaciones de sentido a partir del cuerpo individual, sujeto y subjetividad, mapeando en detalle las relaciones con contextos cada vez más amplios y diversos, atravesando de lo íntimo y privado a lo público y colectivo. Primera piel: epidermis; segunda piel: la ropa; tercera piel: la casa; cuarta piel: el entorno social y la identidad, y Quinta piel: la Tierra; ellas componen un recorrido fotográfico a modo de autorretrato *collage* que termina de proveer las particularidades y detalles de la corpografía como territorio explorado mediante el cual cada uno puede descifrarse.

iv) Devolución creativa: *Performance* de género y género *performance*. Toma como insumo el recorrido realizado en las fases anteriores –las cuales proporcionan la corpografía que como palimpsesto se ha escrito y reescrito en la búsqueda del autoconocimiento de los estudiantes– para comprender de qué manera están configurando su subjetividad e identidad en el entramado social y cultural que habitan y los habita, en términos de diversidad y género. A partir de las reflexiones que se originan y las elaboraciones conceptuales sobre la *performance* como práctica artística de resistencia, activismo y re-existencia que vincula y reivindica lo femenino, lo *queer* y las perspectivas de identidades de género, se propone un recorrido por la historia del arte examinando la invisibilización de la producción artística femenina y la hegemonía masculina, a través de la cual se evidencia la discriminación y exclusión que por mecanismos culturales y dinámicas de poder, han omitido la presencia de determinados grupos sociales.

De la mano de lo anterior, se propone tomar como excusa la indefinición del término *performance* y sus transitas en diversos escenarios de las ciencias sociales para relacionarlo con el travestismo artístico, es decir, con la posibilidad de transitar entre géneros que han ejercido algunos artistas en el siglo XX, sus posturas políticas, motivaciones y los significados asociados a estas acciones artísticas. A partir de estas referencias se configuran los primeros ejercicios de *performance* en una lógica de trabajo que involucra tres momentos: i) la apropiación, copia o reproducción, ii) la interpretación contextual y, iii) la creación de las propuestas de performance, las cuales se van calificando y afinando para disponerlas como ejercicio de comunicación y socialización con todos los miembros de la comunidad educativa, mediante muestras coleccionadas. El cierre, a modo de evaluación, se realiza de forma colectiva, y valora todo el proceso en sus fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora, propone la evaluación entre pares, y establece conclusiones sobre los aprendizajes en la lectura de la realidad, mediante la interpretación simbólica.

En teoría...

El soporte conceptual y teórico de la experiencia pedagógica pasa por diversos insumos e instancias de sentido. Abarca la contextualización histórica de la práctica de la *performance* bajo la mirada femenina de la artista y teórica mexicana Josefina Alcázar (2014), quien en su texto *Performance: un arte del yo*, así como en otros ensayos, indaga las relaciones entre cuerpo, *performance*, feminismo e identidad; también la reflexión, a través de la *performance*, sobre el cuerpo como alegoría de lo femenino de Carmen Hernández (2008).

Por otra parte, el abordaje de la *Queer theory* se asume desde las posibilidades de los cuerpos «otros» como una alternativa crítica a la heteronormatividad, cuyo principio básico es: de-construir las construcciones sociales de los patrones corporales que han sido instaurados, desconociendo y excluyendo a determinados actores sociales. Lo anterior, para entender las identidades que se localizan al límite o están fuera del marco normativo. Hacer de los cuerpos escenarios posibles más allá de la construcción/constitución estandarizada y normativizada (de Lauretis, 2015; Fonseca y Quintero, 2015).

En esa misma coordenada se indaga sobre la experiencia de habitar y ser un cuerpo sexuado, la cual permite reconocerse en la diferencia. La aproximación a nociones como orientación sexual, identidad de género, estereotipos de género, se abordan desde las definiciones que se derivan del proyecto *En Bogotá Se Puede Ser* de la SED y la Fundación Generación Colombia (Secretaría Distrital de Planeación, 2021), que tienen como propósito prevenir el hostigamiento y la violencia de género, así como la vulneración de derechos en espacios escolares, en suma a la perspectiva interseccional.

Conclusiones

Desde lo pedagógico, la experiencia ha permitido fortalecer el pensamiento crítico y el uso de lenguajes no-verbales, como posibilidad de comunicación más allá de la palabra escrita o dicha, apostando por crear formas de participación ciudadana en acción, a través de las cuales reconocer la alteridad, propiciando en el diálogo de saberes para la exigibilidad de derechos, así como para promover su promoción y cumplimiento progresivo.

El sentido pedagógico del taller no se queda en la muestra artística o en la intervención por la intervención, como abordaje de un tema coyuntural, pues al trasladar el ejercicio de *performance* como reparación simbólica, a la cotidianidad de la escuela, se le permite al proyecto una relación directa sobre la convivencia. En este sentido, se apuesta por comprender el contexto y a los sujetos, no desde una mirada disciplinaria, sino desde la posibilidad dialógica, en horizontalidad y alteridad, situándose en los zapatos del otro, para propiciar relaciones más fluidas y fraternas entre todos los miembros de la comunidad educativa. La reparación simbólica en la *performance* es un acto de aceptación, una comunión que pretende armonizar y tender puentes para una convivencia real, para una ciudadanía consciente que permita prácticas más solidarias, afectivas y responsables socialmente.

En el Colegio de la Bici se pretende una consolidación curricular de esta línea en concordancia con su proyecto educativo, el cual confiere gran importancia a la formación en competencias ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de acuerdo con el programa de enfoques diferenciales y la interculturalidad, con especial atención en aquellos que pertenecen a grupos tradicionalmente excluidos o discriminados.

Cabe anotar que esta apuesta pedagógica y metodológica pretende ser hablada en borrador, permitiéndose equivocarse, reinventarse, modificarse y examinar alternativas que permitan una reflexión pertinente e innovadora que responda a cómo la *performance* puede ser un camino hacia el reconocimiento ciudadano de la diversidad sexual e identidades de género diversas.

Referencias

- Alcázar, J. (2014). *Performance: un arte del yo*. Siglo XXI editores.
- Citro, S. (2014). Cuerpos significantes. Nuevas travesías dialécticas. *Corpo Grafías Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 1(1), 10–43. <https://doi.org/10.14483/cp.v1i1.8414>
- de Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *Mora*, (21), 107-118. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/2402>
- Fonseca, C. y Quintero, M. (2009). La teoría queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/154>
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Juliao, C. (2008). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Mora Palacios, H. y Sanabria Munévar, F. (2014). Trinchera: Bosa, artes, saberes y territorio. En: C. Barriga, C. Sierra, F. Jurado, J. Rodríguez, M. Suárez, S. Benítez y S. Rey (2016), *Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2013-2015. Un estado de arte*. IDEP – Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/257>
- Prada, M. y Ruiz, A. (2012). *La formación de la subjetividad política*.

Propuestas y recursos para el aula. Paidós.

Sánchez Ramírez, J. L. y Albo Cos, Úrsula. (2021). Hundertwasser: las cinco pieles como interfaces de experiencia común. *Index, Revista de Arte contemporáneo*, (12), 64 - 75. <https://doi.org/10.26807/cav.vi12.448>

Secretaría Distrital de Planeación [SDP] (2021). Documento CONPES D. C. 16. Actualización del Plan de Acción de la «Política Pública para la Garantía Plena de Derechos de las Personas LGBTI y sobre Identidades de Género y Orientaciones Sexuales en el Distrito Capital» 2021-2032. SDP. <https://enbogotasepuedeser.gov.co/wp-content/uploads/2022/02/PLAN-DE-ACCION-FINAL.pdf>

Taylor, D. (s. f.). *Hacia una definición de performance* (M. Fuentes, Trad.). <https://hemi.nyu.edu/course-rio/perfconq04/materials/text/HaciaunaDefinicionDianaTaylor.htm#:~:text=Hacia%20una%20Definicion%20de%20Performance&text=Para%20algunos%20artistas%20performance%20>

Yonda, M., Obregón, J. y Quijano, O. (2015). *La escuela como dispositivo de sujeción o espacio para la subjetivación. Una lectura en contextos locales*. [Tesis de Maestría en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2396>

Imaginarios y prácticas sobre diversidad sexual, una mirada sobre la normalización en el Colegio Germán Arciniegas IED

Luz Ángela Agudelo¹

Resumen

Este artículo tiene como propósito caracterizar los imaginarios, conocimientos y prácticas que sobre diversidad sexual circulan en los documentos institucionales, estudiantes y maestros del Colegio Germán Arciniegas IED, por medio de la revisión documental, la aplicación de una encuesta y el desarrollo de grupos focales. Esto con el fin de adecuar un proyecto de educación sexual pertinente y en contexto. Los resultados indican que, pese a los avances en el discurso sobre los derechos y el respeto a la diversidad en la escuela, esto no es suficiente en las prácticas concretas, tal como se visibilizó en el grupo focal de estudiantes diversos, quienes afirmaron sentirse inseguros en su institución debido a su orientación sexual, identidad o expresión de género. Se concluye que hablar en la escuela sobre derechos no es suficiente, si esto no se manifiesta en acciones articuladas desde el manual de convivencia, el PEI (Proyecto Educativo Institucional), la malla curricular y un proyecto de género y sexualidad adecuado a las necesidades de los estudiantes.

Palabras claves: diversidad sexual, proyecto de educación sexual, educación sexual e imaginarios.

-
- 1 Docente Orientadora de la Secretaría de Educación del Distrito. Psicóloga y magíster de la Universidad Nacional de Colombia, y licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Santo Tomás. Actualmente, trabaja en el campo de Género y Diversidad Sexual en los contextos educativos. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001714100&lang=es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3109-257X>

Introducción

En mi experiencia, desde orientación escolar en el Colegio Germán Arciniegas IED, es cada vez más frecuente recibir solicitudes de apoyo por parte de estudiantes diversos sexualmente, quienes buscan un espacio para hablar de la forma en que viven sus relaciones afectivas y las decisiones que asumen a nivel personal. En algunos de estos casos los estudiantes expresan tristeza, ira, ansiedad, miedo, frustración, vergüenza y culpa, asociada a sus identidades sexuadas. Pero también manifiestan alegría por tener pares en quien confiar y mantienen la esperanza por mejorar sus relaciones con sus compañeros, maestros y familia. Igualmente, he identificado una característica muy persistente en sus narraciones, y es el hecho de que se repiten sus ideas de no encajar, de no sentirse aceptados y de no responder con las expectativas de los adultos que son referentes para ellos. En este contexto, surgen interrogantes sobre ¿cuáles son las acciones que a nivel institucional se están llevando a cabo para promover la inclusión de la diversidad sexual y el impacto de nuestro Proyecto de Educación Sexual en dicho proceso? Por ello, es pertinente revisar si en el Colegio Germán Arciniegas IED se están llevando a cabo acciones concretas para una educación sexual integral, tal como lo dispone la Ley General de Educación (1994, art. 13 y 14); así como la Ley 1620 de 2013 de Convivencia Escolar.

Asimismo, es necesario examinar la pertinencia de la propuesta del Proyecto de Educación Sexual frente a las nuevas exigencias en cuanto a diversidad sexual. Exigencias que, por un lado, se basan en la realidad concreta de niñas, niños y adolescentes que no se identifican con la sexualidad heteronormativa y, por otro, en la política pública que marca rutas claras para abordar esta realidad escolar.

Planteamiento del problema

En lo referente a la sexualidad, la escuela, junto a otras instituciones, ha tenido gran protagonismo en la construcción de un saber que garantiza la normalización. Así lo señaló Foucault: «El examen médico, la investigación psiquiátrica, el informe pedagógico y los controles familiares pueden tener por objetivo global y aparente negar todas las sexualidades erráticas o improductivas» (2007, p. 59). En este sentido, si la escuela se toma en serio dichas identidades erráticas, los maestros habrán de

tomar una posición con respecto a quienes no encajan en lo normativo y romper el silencio frente al tema.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) implementó el *Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía* en colegios públicos y privados con el fin de adecuar los manuales de convivencia «teniendo en cuenta los enfoques diferenciales, de género y la orientación sexual» (2013, p. 72). Asimismo, en el año 2016 se publicó la cartilla *Ambientes Escolares Libres de Discriminación*, dirigida a repensar la escuela «como un espacio para la transformación de las inequidades sociales, sustentadas en el sexismo, la homofobia, la lesbofobia, la bifobia y la transfobia» (MEN y UNFPA, 2016, p. 10). Los sectores más conservadores de la sociedad se opusieron rotundamente a la divulgación de esta cartilla en las aulas (Ramírez y Cardona, 2020).

A su vez, Colombia Diversa (Cuéllar y Rivera, 2016) informó que, de 561 preadolescentes y adolescentes LGBT que participaron en la Encuesta Nacional de Clima Escolar, el 67 % se sintió inseguro/a en su colegio debido a su orientación sexual y el 54 % debido a la forma en la que expresaba su género. Igualmente, el 68 % manifestó haber escuchado a otros estudiantes hacer comentarios homofóbicos y el 22 % escuchó alguna vez este tipo de comentarios por parte de sus maestros o de otras personas que trabajaban en los colegios. De igual manera, el 43 % fue víctima de acoso físico debido a su expresión de género.

Ahora bien, a pesar de los esfuerzos por promover la inclusión de la diversidad sexual en las instituciones educativas, los logros han sido modestos en cuanto a la disminución de la discriminación y las distintas formas de violencia contra la población de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales e intersexuales (LGBTI). El compromiso institucional para el cambio en los discursos y las prácticas culturales hacia la diversidad sexual se encuentra en un nivel de alcance limitado, tal como lo evidencian Colombia Diversa (Cuéllar y Rivera, 2016) y Ramírez y Pinilla (2013); estos últimos al demostrar que entre los jóvenes circulan estereotipos excluyentes sobre lo masculino y femenino, además de subrayar que «se hacen exigencias sociales a los jóvenes a quienes se les pide asumir los valores propios del modelo dominante» (2013, p. 36). También Ramírez y Cardona (2020) muestran que «el personal docente no tiene claridad en torno a conceptos tales como identidad sexual, identidad de género y

orientación sexual» (2020, p. 71). Esta conclusión concuerda con los resultados obtenidos por Franco *et al.*, (2016). Las últimas investigaciones dejan ver que las preguntas siguen abiertas y los retos son grandes en este campo de la diversidad sexual.

Marco teórico

Los ejes teóricos que guían este proyecto son los imaginarios sociales y los presupuestos generales de la teoría *queer* de Judith Butler (2009). En primer lugar, los imaginarios son:

una forma de percepción por medio de la cual un sujeto se representa mentalmente, personas, grupos sociales, lugares, acontecimientos o cualquier otro ámbito de la realidad objetiva. No obstante, tal proceso no se realiza únicamente desde la dimensión subjetiva del individuo, sino que depende de los significados que una cultura determina en su sistema lingüístico. (Bermúdez y Thompson, 2010, p. 11)

De ahí se deriva la importancia de acercarse a los significados de los maestros sobre la diversidad sexual, ya que sí el imaginario se conforma por las significaciones que aseguran la repetición, estos permitirán comprender formas de regulación en la escuela. Tal como propone Castoriadis (1975), los imaginarios son auténticas fuentes de inspiración capaces de influir con mucha fuerza en las maneras de pensar, decidir y orientar las acciones sociales, son creaciones histórico-sociales y psíquicas. De modo que los imaginarios sociales constituyen matrices para la cohesión e identidad social; son difundidos fundamentalmente a través de la escuela, medios de comunicación y demás instituciones sociales, y están comprometidos con los grupos hegemónicos (Cegarra, 2012).

Ahora bien, a partir de la teoría de la performatividad, Butler (2009) sostiene que es inaplazable hacer una revisión de los discursos normativos sobre la sexualidad, desde una perspectiva que suscite la reflexión sobre lo que se da por hecho como normalidad por efecto de la repetición. Desde la perspectiva butleriana, sexo y género son producciones del discurso con un carácter artificial que se cita cuando se nombra. No son una esencia que escape al ejercicio de categorización. En consecuencia, la lucha por la diversidad sexual en la escuela es la lucha por el reconocimiento, por nombrar lo que ha sido excluido. La escuela, entendida desde los referentes butleriano y foucaultiano, es un dispositivo político que neutraliza el discurso sobre el género y la diversidad sexual para que

aparezca como prohibición, exclusión y voluntad de verdad (Foucault, 2007). Asimismo, es necesario aclarar que para los efectos de este trabajo la diversidad sexual se asume como la distancia con el discurso normativo sobre la sexualidad y los cuerpos identificados como binarios.

Metodología

El presente estudio se basa en el enfoque cualitativo porque se acerca a una realidad social desde su interior (Flick, 2015) e «intenta dar sentido a los fenómenos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas, estudia la realidad en su contexto natural» (Denzin y Lincoln, 2011, p. 5). De este modo, este es un estudio descriptivo-crítico «porque busca detallar cómo son y se manifiestan los fenómenos, situaciones o eventos determinados» (Hernández *et al.*, 2014, p. 102). Además, porque ofrece información sobre una comunidad específica, en este caso concreto busca caracterizar los imaginarios, los conocimientos y prácticas sobre diversidad sexual propios del Colegio Germán Arciniegas IED, con el fin de contribuir en la reelaboración de un Proyecto de Educación Sexual más pertinente para sus estudiantes.

A su vez, se apunta al reconocimiento de una minoría sexual que busca la transformación social en términos de mayor justicia e igualdad para las personas (Freire, 2002). Es decir, no se limita a realizar la descripción de manera pasiva, en lugar de ello, a partir de los hallazgos, se propone un cambio desde un ejercicio autorreflexivo de la práctica docente. Desde los planteamientos de Giroux (2014), la crítica permite encontrar en la práctica educativa una acción transformadora, en la que los maestros desempeñamos un papel activo y progresista.

Objetivo general

- Caracterizar los documentos institucionales, los imaginarios, y el nivel de conocimientos de maestros sobre diversidad sexual, para reconstruir el PESCC en la promoción de prácticas incluyentes en el Colegio Germán Arciniegas IED.

Objetivos específicos

- Revisar el abordaje de la diversidad sexual en los documentos institucionales: PEI, Manual de Convivencia, malla curricular y en el

Proyecto de Educación Sexual del Colegio Germán Arciniegas IED.

- Analizar los imaginarios sobre diversidad sexual de maestras y maestros del Colegio Germán Arciniegas IED.
- Describir el nivel de conocimiento sobre diversidad sexual de maestras y maestros del Colegio Germán Arciniegas IED.
- Indagar por la existencia de prácticas de discriminación por diversidad sexual en el Colegio Germán Arciniegas IED, desde las experiencias de estudiantes sexualmente diversos.

Para alcanzar los objetivos planteados, la investigación se llevó a cabo en tres fases, en las cuales se utilizaron las siguientes herramientas de recolección de información:

Fase uno: análisis documental del PEI, malla curricular, Manual de Convivencia y Proyecto de Educación Sexual de la institución, por medio de una matriz en la que se proponen dos criterios de análisis (Gutiérrez, 2015): el primero es la presencia o ausencia de contenidos (legal, pedagógico, didáctico) sobre diversidad sexual y de género en los documentos revisados. Y, el segundo, es la presencia o ausencia de procesos de transversalización de la diversidad sexual en los distintos proyectos y áreas.

Fase dos: aplicación de encuesta a maestros sobre imaginarios y niveles de conocimiento sobre diversidad sexual. La encuesta se referencia en el trabajo de Bermúdez y Thompson (2010). Con 38 ítems de escala Likert, se indaga por los imaginarios sobre la diversidad sexual y el nivel de conocimiento de los maestros sobre el tema, seis de las cuales incluyen la opción «Otros» con el fin de obtener más información sobre los imaginarios. Además, se diseñaron cuatro preguntas de asociación libre en las que se solicitó a los docentes escribir tres palabras que se conectaban con las palabras homosexualidad en hombres, homosexualidad en mujeres, bisexualidad, transgenerismo e intersexualidad.

Fase tres: en un grupo de discusión con siete estudiantes diversos sexualmente, se obtuvo información sobre sus experiencias en la institución educativa, asociadas a su orientación sexual, identidad y expresión de género. En esta fase se buscó identificar la forma en que los jóvenes vivencian, sienten las relaciones con sus maestros, compañeros y directivos respecto a su diversidad sexual. Además, se aclara que

las preguntas que se incluyeron en la guía de trabajo, para este grupo, son una adaptación de la Encuesta sobre Clima Escolar realizada por Colombia Diversa (Cuéllar y Rivera, 2016).

Resultados y conclusiones

Al realizar la revisión documental se encontró que los planes de estudio, desde ciclo I hasta V, no incluyen de manera sistemática los contenidos referentes a la diversidad sexual; solamente en el área de Ética para los ciclos IV y V existe alusión a los derechos sexuales y reproductivos y se proponen dos temáticas referentes a género. Por su parte, en la asignatura de Biología, para grado octavo, se propone el estudio de la reproducción humana desde la perspectiva clásica.

Tabla 1. Revisión documental institucional sobre contenido relacionado con diversidad.

	Descripción de la fuente (tipo de documento, fecha de publicación)	Contenidos sobre diversidad sexual y de género	Transversalización de la diversidad sexual y de género	Palabras claves (asociadas a la diversidad sexual)
PEI	Documento virtual en página web institucional (Colegio Germán Arciniegas, 2019), de 118 páginas. Modelo de pedagógico: Enseñanza para la Comprensión.	No incluye	No incluye	Dignidad Trascendencia social Respeto

Tabla 1. Revisión documental institucional sobre contenido relacionado con diversidad.

	Descripción de la fuente (tipo de documento, fecha de publicación)	Contenidos sobre diversidad sexual y de género	Transversalización de la diversidad sexual y de género	Palabras claves (asociadas a la diversidad sexual)
Manual de Convivencia	Documento virtual en página web institucional (Colegio Germán Arciniegas, 2019). Incluye las disposiciones generales de la Ley 1620 de 2013 en cuanto a salud sexual y reproductiva, y la obligatoriedad de la educación sexual (Ley 1098).	Incluye una alusión a la NO discriminación por orientación sexual (p. 31). No hay rutas referidas a la discriminación por diversidad sexual.	Realización del Carnaval Sin Género (última versión en 2016) (p. 64). No se encuentra de manera explícita Sentencias o documentos de política pública sobre diversidad sexual.	No discriminación Convivencia en la diferencia Libre desarrollo de la personalidad
Malla Curricular	Documentos virtuales en la página web institucional. Plan de Estudio integrado Ciclo I (2019). Se revisó en plan de estudios para las asignaturas: Ciencias Sociales, Matemáticas, Artes, Educación Física, Tecnología e Informática, Filosofía, Comunicación, Ciencias Políticas y Económicas, Educación Religiosa (2019).	No incluye	No incluye	Exclusión Discriminación

Tabla 1. Revisión documental institucional sobre contenido relacionado con diversidad.

	Descripción de la fuente (tipo de documento, fecha de publicación)	Contenidos sobre diversidad sexual y de género	Transversalización de la diversidad sexual y de género	Palabras claves (asociadas a la diversidad sexual)
Malla Curricular	Ciencias Naturales (2019)	Incluye un contenido en el Ciclo octavo.	No incluye	Reproducción sexual humana
	Ética (2019)	Se incluyen contenidos en los ciclos IV y V	Proyecto de síntesis	Homofobia Misoginia
Proyecto de Sexualidad	Proyecto transversal Género, Sexualidad y Derechos Humanos (2019) Incluye las generalidades de la Resolución 3353 de 1993 del MEN, de la Ley General de Educación: obligatoriedad de la educación sexual como proyecto transversal. Generalidades de la Ley 1620 de 2013 sobre derechos sexuales y reproductivos.	No incluye de manera explícita Sentencias o documentos de política pública sobre diversidad sexual.	Conformación Comité Género, Sexualidad y Derechos Humanos Articulación proyecto Emisora Escolar, Área Comunicación.	Violencias de género Inclusión Prevención Convivencia

Con respecto al Manual de Convivencia y Proyecto de Sexualidad, cabe resaltar el nivel de desactualización en cuanto al enfoque de diversidad sexual. Es importante subrayar un espacio institucional: el Carnaval Sin Género como un esfuerzo por la transversalización. Además del potencial del Comité de Género conformado por estudiantes desde el ciclo III como un espacio de formación permanente. De otro modo, el plan de estudio institucional continúa centrado en las disciplinas, sin referentes claros de inclusión de la diversidad sexual.

En la encuesta sobre imaginarios y conocimiento sobre diversidad sexual participaron 53 (de 106) educadores –33 maestras y 20 maestros– distribuidos así: 11 de primaria, 7 de Humanidades, 7 de Ciencias Sociales y Filosofía, 5 de Educación Física, 5 de Matemáticas, 4 de Ciencias Naturales, 4 de Orientación, 3 para Tecnología e Informática, 2 de Artes, 2 de Preescolar y 1 para Media fortalecida, Coordinación y Educación Especial, respectivamente. La muestra representa el 50 % de los maestros con una media de edad de 41 años; y los imaginarios corresponden en un 76 % a maestros entre los 26 y 45 años.

Si se relacionan las respuestas del grupo focal de estudiantes con la participación de las áreas, se encuentra que entre las referencias a los maestros que propician la apertura para abordar temáticas LGBTI se destacan principalmente educadores del campo de las humanidades como Español, Filosofía y Ciencias Sociales. Sin embargo, esto no se debe a que en el plan de estudios de estas asignaturas se reflejen estos contenidos de manera explícita, sino más bien a las iniciativas de los maestros en particular. Los grupos focales también evidenciaron que en los espacios extracurriculares estos estudiantes buscan apoyo emocional y espacios de diálogo para abordar estos temas con personas que les generan confianza, destacando que entre ellos se encuentran la maestra de Artes, dos de Matemáticas, dos maestros de Sociales y dos orientadoras.

En cuanto a los planes de estudio, de los siete estudiantes participantes, cinco de ellos nunca han tenido temáticas de contenido LGBTI en sus clases; no habían manejado ningún contenido bibliográfico, cinematográfico, redes sociales o guías en las que se tratara el tema LGBTI a pesar de llevar más de cinco años en la institución. Solamente dos de ellos mencionaron trabajar estos contenidos de manera eventual.

Avatar (15 años) dijo: «Sí, la primera vez fue en séptimo que una profesora de Español nos dejó un proyecto de síntesis. Ella eligió la pelí-

cula Mariposas Verdes y esa fue la primera vez que se habló del tema». Afrodita (16 años) dijo: «en la preparación de la prueba del ICFES se dio la oportunidad para hablar del tema superficialmente... Solamente en algunas actividades de orientación se trata el tema directamente». En este sentido, las temáticas harían parte del currículo oculto. Entre otros resultados relevantes se encontró que el 66 % de los maestros identifican a los hombres gays y en un 46 % a las mujeres lesbianas por sus gestos, ademanes y manejo del cuerpo, un 6 % por su forma de hablar para los hombres gays y un 16 % en la forma de vestir para las mujeres lesbianas. Lo cual implica que la identificación por estereotipos específicos es significativa y es mayor en el caso de los hombres, ya que en el caso de las mujeres los maestros señalaron que requieren de otros indicadores para su reconocimiento. Tal como concluyeron Bermúdez y Thompson (2010) en su investigación acerca de los imaginarios sobre la homosexualidad, «el rol de la mujer se asocia al plano de lo privado por lo que su reafirmación no es imperante en lo público» (p. 16). Sin embargo, el 34 % de los encuestados no se guía por estereotipos para identificar a los hombres gays y el 38 % afirma que no es fácil reconocer a las mujeres lesbianas.

No obstante, si se contrasta el porcentaje alto de los imaginarios basados en estereotipos, con el resultado del grupo de discusión, se encuentra relación con el comentario de Naruto acerca de la forma en que un maestro le cuestionó permanecer solo con niñas al decirle: «¿oye tú porque nunca te la pasas con los niños?... entonces uno no tiene una respuesta de qué decirle».

Por otro lado, es importante destacar que en este grupo de participantes ninguno eligió las opciones que vinculan la orientación sexual diversa con la anormalidad, tales como antinatural o inmoral. Lo cual muestra que, aunque aún persiste la discriminación, al menos los discursos que la asocian como enfermedad y perversidad han perdido fuerza la escuela.

Frente a la pregunta por la aceptación por vivir con vecinos homosexuales o transgeneristas, el 98 % de los maestros contestó que sí lo haría; pero frente a un beso entre ellos en un lugar público, que involucre a niños, sí se encontró mayor variación en las respuestas: el 78 % no intervendría en la situación, un 11 % se retiraría, un 8 % pediría respeto hacia los niños, un 2 % observaría con curiosidad. De manera que se valora de manera distinta el comportamiento en lo público y lo privado, teniendo en cuenta que la pregunta no se refiere a una expresión íntima que implique alguna afectación al bien común. Asimismo, en el caso

de un beso entre mujeres homosexuales, el 78,3 % no intervendría, y el 13 % se retiraría y 4,3 % exigiría respeto hacia los niños. Los imaginarios expresan, tanto el plano consciente como inconsciente, ya que, por un lado, no habría problema en tener vecinos homosexuales, pero otra cosa es verlos en las zonas públicas donde hay niños. La pregunta que surge en este análisis es ¿por qué se exige respeto por un beso de una pareja heterosexual en un parque con niños? También el 96 % de la muestra respondió que le era indiferente si sus hijos tenían un maestro homosexual, hombre o mujer. Solamente hubo un cambio si se trataba de una persona transgénero, el 4 % respondió que exigiría un cambio de curso para su hijo o hija. Ningún maestro seleccionó como respuesta las opciones de anormalidad o inmoralidad, pero sí se da un cambio en las respuestas relacionadas con las personas transgénero. Frente a estos resultados, la teoría de Butler introduce la pregunta: ¿cómo se reconocen los cuerpos cuando no se ajustan a las normas, como en el caso de los cuerpos homosexuales, lesbianos, bisexuales, intersexuales o transexuales?; para la autora, estamos enredados en un discurso binario sobre el cuerpo y el sexo, categorizando forzosamente lo que escapa a estas definiciones (Butler, 2016). Por lo que una persona transgénero se aparta de lo conocido y puede generar perplejidad.

Con respecto a la pregunta sobre la situación de ver a una pareja de estudiantes homosexuales expresando de manera explícita su afecto, el 75 % de los participantes respondió que hablarían con los estudiantes y les solicitarían realizarlo en privado. De nuevo, cuando se hace referencia a los menores de edad hay una reacción diferente que autoriza la interferencia del adulto, incluso si la expresión de afecto no constituye un acto obsceno. Del mismo modo, en el grupo focal, cuando se les preguntó si alguna vez habían recibido un llamado de atención o proceso convivencial asociado a su diversidad sexual, ellos indicaron que «hubo una situación en la que a dos compañeras les negaron estar juntas por el simple hecho de ser pareja, fue de parte de orientación y la verdad se me hizo muy extraño esa situación» (Mark, 16 años). Y Soul narró una situación en la cual una pareja de mujeres recibió un llamado de atención por parte de un maestro, al darse un beso en el colegio, mientras que la misma acción pasaba desapercibida en parejas heterosexuales.

Cuando se les preguntó a los siete estudiantes si se sienten inseguros en su colegio respecto a su orientación sexual y expresión de género, todos respondieron afirmativamente y señalaron como lugares inseguros el

aula de clase, los pasillos, el baño y las canchas, principalmente. Lo cual coincide con los resultados de la Encuesta Nacional de Clima Escolar (Cuéllar y Rivera, 2016). Una característica importante y a la que hay que prestar mucha atención para la institución educativa Germán Arciniegas se centra en la discriminación verbal, proveniente de los compañeros, en situaciones donde no hay ningún adulto. Sobre todo en la forma en que les nombran, los chistes y los comentarios de contenido homofóbico y transfóbico. Muestra de ello se evidencia en estas respuestas y se resumen en la tabla 2.

Soul dijo: «No soy capaz de entrar al baño, es estresante cuando llegas al baño y hay personas que te miran raro... cuando estás solo es igual, esperas a que no llegue nadie y tener que evitar miradas o las preguntas incómodas que solo te hacen sentir peor». Naruto agregó: «Así fue, cuando terminé el ejercicio en la cancha, uno de mis compañeros dijo: puro hombre postizo. Sí, el profesor escuchó y no hizo nada, algunos se rieron, no hice, ni dije nada». Igualmente, debe mencionarse que ninguno de los entrevistados mencionó agresiones físicas o verbales por parte de compañeros maestros, ni directivos. Asimismo, sobre espacios seguros en el colegio, los siete estudiantes contestaron que no existe un lugar físico concreto, debido a que la seguridad proviene de la cercanía con sus amigos.

Tabla 2. Espacios escolares con expresiones de homofobia.

Estudiante grupo focal	Lugar del colegio	Expresión o actitud homofóbica	Sentimiento que generó
Avatar	Salón de clase	Burlas homofóbicas frente a todos	Angustia, tristeza
Luna	Salón de clase, pasillos	Chistes, rumores chismes	Inseguridad, vergüenza
Soul	Baño	Preguntas incómodas, miradas que juzgan, insultos (docente vio y no hizo nada)	Estrés, inseguridad, tristeza

Tabla 2. Espacios escolares con expresiones de homofobia.

Estudiante grupo focal	Lugar del colegio	Expresión o actitud homofóbica	Sentimiento que generó
Naruto	Canchas de fútbol	Comentarios homofóbicos por el ambiente machista que genera el campeonato	Inseguridad, incomodidad
Lucas	Todos los espacios	Comentarios homofóbicos	Inseguridad y resignación, aunque aprendió a lidiar con la homofobia.

Entre las agresiones verbales, los estudiantes dijeron las siguientes palabras que escuchan en su colegio: «marica», «mera flor», «se le nota lo gay», «machorra», «no se vaya a enamorar de mí», «quién es el macho en la relación», «no saben lo que se pierden», «amanerados», «raros».

En el caso de las respuestas de los maestros en el ejercicio de asociación de palabras homosexual, bisexual, transgénero e intersexual, ellos nombraron las siguientes: «identidad», «decisión», «igualdad», «fuerza», «lucha», «autonomía», «libre expresión», «libertad»; y otros mencionaron estereotipos como: «promiscuidad», «gay», «marica», «loca», «diversión», «expresividad», «fuerza», «sensibilidad», «delicadeza» y «proselitismo». Además, hacia la homosexualidad de mujeres se encontraron las palabras: «afecto», «color morado», «marimacho», «machorra», «ternura», «reserva», «fuerza», «directas», «apego» y se repitieron las palabras vinculadas a derechos. Además, las asociaciones hacia la bisexualidad fueron: «promiscuidad», «indecisión», «confusión», «ambivalencia», «dualidad», «etapa», «libertad», «libre expresión» y «lujuria».

En las asociaciones frente a la bisexualidad son visibles los significados hacia características que remiten a la indeterminación y no como una orientación sexual como tal. En cuanto a las asociaciones para las palabras transgénero se asociaron imaginarios como «peluquero», «maqui-

llaje», «vestimenta», «drag», «belleza», «valentía», «transición»; también se vinculó a los derechos como «libertad», «autonomía» y «dignidad». En las respuestas donde se encontró mayor variación fue para la palabra intersexual, ya que los maestros registraron: «no sé», «no conozco la diferencia», «sexo», «moda», «órganos genitales», «biología», «ambigüedad», «derechos» y «libre decisión».

Hasta aquí puede verse que de manera simultánea los maestros asocian palabras sobre derechos y discriminación, al tiempo que los estudiantes diversos reportan un desconocimiento de los maestros acerca de las prácticas discriminatorias a las que son expuestos por compañeros en aulas, pasillos, canchas y baños principalmente, lo que aparece como un clima de aparente «normalidad». Tal como lo señala Butler (2009), que las acciones se repitan, no implica que sean justas, incluso si la repetición crea esa ficción de normalidad.

Finalmente, con referencia al avance de derechos, el 85 % de los maestros apoyan el matrimonio entre homosexuales y el 72 % la adopción por parejas homosexuales, por lo cual puede afirmarse que hay mayor aceptación hacia la conyugalidad que hacia la parentalidad. De igual forma, a la pregunta sobre un hijo o hija homosexual, un 95 % de los maestros se orienta hacia la escucha y el apoyo, solo un 5 % respondió que buscarían apoyo profesional. Sin embargo, la aceptación es de un 78 % cuando la pregunta es sobre un hijo o hija transgénero, puesto que el apoyo de psicólogos y especialistas se registra en un 20 %. La idea de la homosexualidad está más aceptada y encaja más, por efecto de la repetición (Butler, 2009).

Por otra parte, en cuanto a conocimiento sobre diversidad sexual, solo el 12 % de los participantes conocen en profundidad la sentencia de Sergio Urrego (Corte Constitucional, 2015), el 44 % no tiene conocimiento y el 44 % la conoce parcialmente. En este sentido, el resultado podría relacionarse con la ausencia de un enfoque diferencial en la definición y abordaje de la diversidad sexual en el Manual de Convivencia. Asimismo, sobre la Ley 1620 de 2013, el 40 % de los maestros informó no tener conocimiento y el 38 % tiene un acercamiento parcial; solamente el 22 % la conoce en profundidad. En efecto, este resultado da luces sobre la falta de articulación en los documentos institucionales que se analizaron en este ejercicio.

Adicionalmente, el 46 % de maestros respondieron no tener conocimiento sobre la política pública LGBTI y 46 % de ellos afirmaron tener un acercamiento parcial. Lo cual resulta preocupante si se tienen en cuenta que se trata de un tema de derechos humanos para población minoritaria que reporta discriminación en la institución. No obstante, el resultado más sobresaliente es el que tiene que ver con la Encuesta sobre Clima Escolar (Cuéllar y rivera, 2016), ya que más de la mitad de las respuestas se ubican en el desconocimiento del documento, el 60 % para ser exactos. Este documento reviste gran importancia debido a que visibiliza la situación de derechos de la población estudiantil LGBTI en los colegios de Colombia. Asimismo, acerca de la cartilla del MEN sobre ambientes libres de discriminación, el 56 % reveló tener un acercamiento parcial y el 36 % no tener conocimiento, solo el 10 % la conoce en profundidad.

En el ámbito del conocimiento se puede abrir el debate y la reflexión sobre las acciones que como institución estamos implementando para erradicar la discriminación, pues no es suficiente con expresar el discurso de los derechos si estos no se manifiestan en acciones articuladas desde el Manual de Convivencia, el PEI, la malla curricular y el Proyecto de Género y Sexualidad.

Este acercamiento a la realidad del Colegio Germán Arciniegas IED es un punto de partida para reformular nuestras prácticas y aumentar el nivel de conocimiento sobre un tema que trasciende la opinión o las creencias individuales. Se trata de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que están a nuestro cargo; se reconocen las acciones de maestros comprometidos, sin embargo, se espera poder transitar de actividades individuales y esporádicas hacia la articulación de un enfoque integral de la diversidad sexual germanista. Hay oportunidad de abordar la diversidad sexual por parte de un grupo de maestras y maestros. Es relevante transitar de las prácticas individuales y bien intencionadas de los educadores a la transversalización del currículo. Asimismo, como retos para la institución quedan los siguientes: promover acciones eficaces contra la discriminación entre estudiantes, reescribir el Proyecto de Educación Sexual para que sea pertinente y realizar las actualizaciones al Manual de Convivencia.

Referencias

- Bermúdez Gutiérrez, L. y Thompson, J. (2010). La homosexualidad imaginada: el significado de ser gay y lesbiana en Bogotá. En: L., Guerra, *Ciudadanía y Conflicto. Aportes de los Semilleros de Investigación del IPAZUD*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Butler, J. (2009). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto*. Herder.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta Moebio* (43), 1-13. <http://www.moebio.uchile.cl/43/cegarra.html>
- Colegio Germán Arciniegas IED (2019). *Pacto de Convivencia y Sistema Institucional de Evaluación Escolar SIEE 2019*. Colegio Germán Arciniegas IED. <https://colegiogermanarciniegas.edu.co/institucional/PACTO%20DE%20CONVIVENCIA%202019.pdf>
- Corte Constitucional de Colombia (2015, 3 de agosto). Sentencia T-478/15 (José Ignacio Pretelt Chaljub, M. P.) <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>
- Cuéllar, L. y Rivera, J. (2016). *Mi voz cuenta. Encuesta nacional de clima escolar. Experiencias de violencia e inseguridad escolar de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y trans*. Sentiido y Colombia Diversa. <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2002). *La Educación como práctica de libertad*. Siglo XXI

Giroux, H. (2014). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), 27-38. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/776>

Gutiérrez, A. (2015). *La identidad cultural como contenido transversal en el diseño de los proyectos de aprendizaje de instituciones educativas de la UGEL 06 de Lima*. [Tesis de maestría en Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6785>

Foucault, M. (2007). *El orden del discurso*. Fábula.

Hernández, R., Fernández, C., y Batista, O. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. 15 de marzo de 2013. D. O. 48733. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287#:~:text=La%20Ruta%20de%20Atenci%C3%B3n%20Integral%20para%20la%20Convivencia%20Escolar%20define,y%20Mitigaci%C3%B3n%20de%20la%20Violencia>

Ley 1098 2006. *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. 8 de noviembre de 2006. D. O. 46.446. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). *Evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía - PESCC*. MEN. https://fys.uniandes.edu.co/site/index.php/component/docman/doc_download/7-informe-evaluacion-programa-de-educacion#:~:text=El%20PESCC%20es%20pertinente%20para,de%20investigaci%C3%B3n%20y%20evaluaci%C3%B3n%20disponibles

Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA] (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela*. MEN, UNFPA, Unicef, PNUD.

Ramírez, F. y Cardona, J. (2020). Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género: límites y posibilidades para la consolidación de una educación inclusiva. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(2), 59-81. <https://doi.org/10.15332/25005421.6143>

Resolución 3353 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establece la obligatoriedad de la Educación Sexual en todos los establecimientos educativos del país que ofrecen y desarrollan programas de preescolar, básica, media y media vocacional. 2 de julio de 1993.

Secretaría Distrital de Planeación [SDP] (2021). *Documento CONPES D. C. 16. Actualización del Plan de Acción de la «Política Pública para la Garantía Plena de Derechos de las Personas LGBTI y sobre Identidades de Género y Orientaciones Sexuales en el Distrito Capital» 2021-2032*. SDP. <https://enbogotasepuedeser.gov.co/wp-content/uploads/2022/02/PLAN-DE-ACCION-FINAL.pdf>

Lenguaje, diversidad sexual y de género en el Colegio Sotavento IED

Diana Carolina Moreno Díaz¹

Resumen

Este artículo tiene como propósito sistematizar el proyecto del servicio de orientación escolar del Colegio Sotavento IED, el cual está dirigido a generar procesos de sensibilización y reconocimiento de la diversidad sexual y de género. Se utiliza la metodología RAP (Reflexión-Acción-Participación) y el enfoque diferencial para emprender acciones que permiten resignificar en el lenguaje de la escuela conceptos e imaginarios sobre los roles y estereotipos de género que perpetúan la discriminación hacia los estudiantes LGBTIQ+. El resultado principal fue la institucionalización del Foro de Género y Diversidad Sexual, el cual se celebra anualmente en el colegio. Al respecto, se concluye que la creación de espacios institucionales que permitan otras formas de nombrar la diversidad es una manera efectiva que entra a negociar los significados negativos que sobre el tema circulan en la escuela.

Palabras claves: lenguaje, discriminación, diversidad sexual y de género, enfoque diferencial.

1 Ha adelantado estudios en pedagogía para no licenciados, así misma formación permanente en diversidad y sexualidad, inclusión y convivencia escolar, prevención de consumo y prácticas restaurativas. De mi experiencia profesional se destaca el trabajo con primera infancia (2009 – 2012) y la vinculación como Docente Orientadora en el año 2012 en la Secretaría de Educación del Distrito. Desde la misma he desarrollado proyectos encaminados a la convivencia escolar y la inclusión educativa desde el abordaje de la diversidad y la sexualidad.

Introducción

El lenguaje sin duda el rasgo más característico de los seres humanos, convirtiéndolo en la cualidad principal que nos distingue de los seres vivos. Aunque aún persiste la discusión sobre si este fue el que nos devino en sociedad o si fue nuestro comportamiento social el que dio paso a nuestra increíble capacidad de comunicación –pues también se presenta en otras especies–, no cabe duda de que en la humana el lenguaje constituye su tecnología principal.

Así entonces, las palabras y las cosas se vuelven ese híbrido que, además de hacernos sociales, nos dota de cultura. Por ello, basta con analizar la expresión oral y escrita de una sociedad para determinar sus alcances, logros, historia, cosmovisión y perspectiva de futuro, pues el lenguaje es la evidencia viva de la existencia humana. Por ello, su rasgo más característico lo constituye la dimensión semántica, entendida como la capacidad de crear los significados dentro de un sistema lingüístico.

El verbo construye y destruye, es tal su poder que no se ha dudado en advertir sobre su mesura desde los sistemas morales más tradicionales: «El que refrena su lengua protege su vida, pero el ligero de labios provoca su ruina» (Proverbios, 13,3). Con las palabras se fabrican los ladrillos de nuestra realidad, pero cuando la discriminación es el cemento que los une se termina en una construcción social en la que no cabemos todos, y esto es aún más grave cuando parte de estos ladrillos edifican la realidad de la escuela y sientan las bases de la exclusión.

Ejemplo de esto se visibiliza en el entorno hostil y de violencia simbólica en torno a la diversidad sexual y de género que permea a las instituciones educativas, condiciones humanas que cada vez toman más fuerza reivindicativa dentro de la sociedad, pero que en los intramuros de la escuela sigue siendo motivo de angustia y rechazo hacia los estudiantes diversos, pues como lo señala la Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia, el 60 % de ellos afirma sentirse inseguro o insegura en su colegio por su orientación sexual y el 54,8 % se sintió igual con respecto a la manera en la que expresa públicamente su género (Cuellar y Rivera, 2016).

De igual manera, un estudio de la Unesco (2016) reveló que en Colombia, y buena parte de América Latina, la discriminación por orientación sexual e identidad de género usualmente está avalada por los docentes y

el personal administrativo, quienes en ocasiones también son perpetradores. Adicionalmente, se señala que son poco frecuentes los programas de prevención y sensibilización en las instituciones educativas. También, que hay una ausencia de sanciones efectivas frente a los comportamientos homofóbicos y transfóbicos en el ámbito escolar.

Aunque desde el 2013 la Ley 1620 responsabiliza a los colegios de generar programas de prevención al hostigamiento sexual y de género, lo cierto es que en la cotidianidad siguen primando los imaginarios negativos en contra de la diversidad, lo cual se refleja constantemente en el lenguaje. Ejemplo de esto es el Colegio Sotavento IED, en el cual, a pesar de saber que la homofobia y el hostigamiento por orientación sexual son problemas que la escuela debe contribuir a resolver, aún se percibe una actitud condescendiente y hasta cómplice hacia la discriminación y estigmatización de la población LGBTIQ+. Lo anterior se refleja no solo en el uso de expresiones sexistas y homofóbicas disfrazadas de humor, sino que también existe una legitimación hacia el reforzamiento de estereotipos de género que se evidencian en frases como «si quiere que la respete que le baje a la falda», «si no quiere que lo molesten entonces que se comporte como hombre».

Precisamente, Judith Butler (1999/2007) afirma que la realidad discriminatoria y excluyente se fundamenta en la matriz heterosexual y se perpetúa a partir de la reiteración de los estereotipos en el lenguaje, es decir, es un discurso de verdad que configura los cuerpos y establece el orden en que estos deben operar para asegurar la hegemonía de la heterosexualidad como norma. No en vano esta autora fue una de las primeras en ver que todo lo construido alrededor del género es una ficción cultural. Por eso es importante trabajar la cultura de la no discriminación a través de acciones pedagógicas que busquen visibilizar, comprender y sensibilizar desde el mismo lenguaje, pues, así como este puede destruir, excluir y lastimar, también puede reparar, incluir y reivindicar.

Problematización

La cotidianidad es nuestra compañera diaria, la que nos hace repetir de manera sistemática diferentes acciones en nuestro quehacer personal y profesional, y frente a la cual, la mayoría del tiempo, nos sentimos seguros y abrigados; esa que nos hace repetir patrones y de la cual surgen rutinas y costumbres que se ligan al lugar físico en el que nos desenvolvemos (trabajo, hogar, transporte, cafetería, parque, etc.), la misma que con su

frialidad nos invita de manera abrupta a detenernos para «repensarnos», para reflexionar y evaluar nuestro papel en esa realidad habituada.

Dentro de dicha cotidianidad se encuentra la realidad de nuestras escuelas, en las cuales niñas, niños y jóvenes conviven a diario con narraciones acerca de lo que deben ser, sentir y, en algunos casos, expresar; pues el espacio escolar es el lugar que tradicionalmente se ha destinado para el disciplinamiento, la modelación del comportamiento, la uniformidad y la reproducción de patrones hegemónicos corporales y sexuales. Esto nos lleva a escuchar diariamente comentarios sexistas y homofóbicos que, en la mayoría de los casos, solo quedan en el ambiente retumbando entre paredes sin oídos, se pierden en las sombras de aquellos que los escuchan sin contexto alguno, y nos permiten ver que estas expresiones están marcadas por la normalización de la violencia.

Así, en el colegio alguna vez una estudiante se presentó ante un directivo de la institución comentando que uno de sus pares la estaba irrespetando con burlas constantes, dado que había rumores en el salón que la señalaban por haber tenido su primera relación sexual, frente a lo cual la respuesta automática del directivo docente fue cuestionarla por la altura de su falda, ya que desde su parecer no se podía exigir respeto si primero ella «como mujer» no se daba a respetar.

Bajo la misma lógica, en otros casos no se permitió el ingreso a clases a otros estudiantes varones, quienes después de un período de receso escolar habían dejado crecer su cabello y algunos cambiaron llamativamente su color. La sanción se justificó con frases ligadas a las buenas costumbres de la institución, pero, sobre todo, a la obligación que tenían los jóvenes de demostrar su «hombría».

Lo anterior es un reflejo de lo que ocurre a diario en la escuela como espacio de socialización, en el que se despliegan los dispositivos pedagógicos del género (García, 2007), es decir, un conjunto de prácticas, valores, imaginarios, creencias y normas sociales presentes en el currículo oculto que, paulatinamente, se van configurando como dispositivos de subjetivación de los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad, y desde los cuales se crean divisiones, jerarquías, y relaciones de poder que determinan las lógicas de inclusión/exclusión hacia ciertos cuerpos y comportamientos sexuales.

En este punto, el lenguaje toma especial relevancia en cuanto construcción colectiva de sentido, es decir, los dispositivos pedagógicos del género van de la mano de un discurso que enuncia reiteradamente cuáles son los parámetros de conducta adecuados o deseables para cada género. Por ello, la manera como se enuncia al otro no solo es un indicador de su aceptación o rechazo en el conjunto social, sino que también permite inferir si el sistema le está dando espacio en su estructura semántica de enunciarse o, por el contrario, lo está negando o silenciando.

En ese sentido, desde nuestro rol de docentes orientadores fue fundamental iniciar un ejercicio de escucha activa para permitirnos abrir nuestra visión a lo que vivía nuestra institución, preguntándonos por el ahora de nuestros estudiantes y si en algún momento habían sido tomados en cuenta para desarrollar un proceso que les permitiera compartir sus inquietudes y aportes frente al tema del género, la diversidad y la sexualidad; y cómo todo esto podría incluirse en el manual de convivencia del colegio.

De este modo, iniciamos por analizar el *Proyecto de Educación Sexual* que se encontraba vigente en la institución, del cual no solo se hallaron muy pocas evidencias, sino que notamos que se centraba principalmente en la dimensión biológica de la sexualidad, razón por la cual todos los temas relacionados con el género, la diversidad, la orientación sexual y la identidad de género estaban completamente ausentes; un patrón que se repite con bastante frecuencia a lo largo del país, pues la sexualidad en las escuelas y colegios es abordada desde la medicalización, la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS), y desde luego, la promoción de la abstinencia (Bermúdez, 2018).

En ese sentido, nuestro objetivo principal fue desarrollar un proyecto de innovación a partir de una experiencia educativa centrada en el reconocimiento de la población diversa en la escuela, a través del enfoque diferencial en la educación (Secretaría de Educación del Distrito, 2014), es decir, partiendo de la eliminación de las barreras pedagógicas y estructurales que impiden el ejercicio de los derechos humanos; uno que promoviera la permanencia en el sistema educativo y evitara la deserción a causa de la discriminación hacia niñas, niños, adolescentes y jóvenes con orientación sexual e identidad de género diversa. Con este se buscó sensibilizar e interiorizar en los procesos educativos la reconfiguración de las creencias, imaginarios y acciones excluyentes asociadas a las diferencias sexuales y de género que constantemente se manifiestan a través del lenguaje.

Marco teórico

Género, lenguaje y exclusión

El lenguaje es la expresión más clara de cómo una sociedad percibe la realidad, es decir, es la forma principal de representar a través de las palabras y los significados lo que determinado grupo humano conserva en su acervo sociohistórico y cultural. El lenguaje no es neutral y mucho menos inofensivo, sino que está cargado de intenciones que prefijan constantemente el orden social, reforzando jerarquías, divisiones y estructuras de poder que establecen un discurso dominante como fuente de verdad. Por ello, el lenguaje traduce en palabras todo lo que el *statu quo* es en sí mismo. Así entonces:

La forma en que el discurso dominante ejerce su control es mediante el fomento de representaciones, es decir, de opciones para nombrar a las personas, cosas y sucesos, y del avasallamiento de otros discursos considerados minoritarios o marginales. El discurso dominante se despliega naturalmente en el lenguaje diario, pero recibe un sostén decisivo en la producción y circulación de significados sociales por parte de la televisión, la radio, la prensa, internet, la propaganda, el discurso político e incluso los medios académicos. (Islas, 2007)

En ese sentido, los discursos dominantes crean representaciones lingüísticas cargadas de juicios de valor, mejor conocidas como estereotipos, desde los cuales se recrean generalizaciones o simplificaciones sobre otras personas o grupos, y generalmente se utilizan para descalificar o estigmatizar. Así, por ejemplo, al afirmar constantemente que «las mujeres son tontas», «los pobres son perezosos» o «las personas homosexuales son desviadas», el hecho lingüístico se convierte en una realidad aceptada colectivamente, determina el trato y las relaciones sociales que se entretienen con estos grupos. Pues, como lo señala Judith Butler (1997), el lenguaje entra a jugar un papel preponderante como dispositivo de subjetivación y como un acto de performatividad.

Por lo anterior, según la misma autora, lo que entendemos como género es, en últimas, el conjunto de normas sociales que se vuelven discurso y se instalan en los cuerpos como expresiones de lo verdadero o lo natural. Así entonces, es a través del lenguaje que se establecen las construcciones de sentido y las diferenciaciones semánticas que determinan el discurso

dominante de lo masculino y lo femenino, todo lo cual se inculca desde la infancia a partir de los marcadores de género (Duarte, 2016).

De este modo, el discurso construido sobre el género tiene un correlato en el comportamiento sexual. Por eso, la heterosexualidad se erige en norma inquebrantable de la sociedad patriarcal que todos los cuerpos, independientemente de su género, están en la obligación de acatar; y toda aquella persona que se sale de la matriz heterosexual empieza a ser enunciada a partir de expresiones sexistas y homofóbicas que reproducen estereotipos y se traducen en prácticas de violencia, estigmatización y exclusión.

Desde luego, la escuela como espacio de socialización no escapa a estas lógicas que también suceden al interior de sus muros por medio de técnicas de disciplinamiento y de dispositivos pedagógicos, haciendo que los cuerpos y las identidades que son abyectas al orden sociosexual de los géneros resulten marginadas o excluidas, y se reproduzcan las prácticas sexistas en la educación (Secretaría de Educación del Distrito, 2015).

Homofobia en la escuela

Una de las principales funciones de la escuela es la de constituirse en un espacio de encierro, disciplinamiento y homogenización de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, quienes acceden a ella para su formación. En este lugar, se emplean técnicas de vigilancia y relaciones de poder dirigidas principalmente a mantener el orden binario de los géneros y la heterosexualidad como la única norma de comportamiento sexual. Razón por la cual se inculca, a través del currículo oculto y la socialización propia del contexto escolar, el matrimonio y la conformación de familia heteroparental, acordes con el modelo patriarcal.

En ese sentido, las instituciones educativas se convierten automáticamente en lugares en los que se niegan por completo las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas. Dicha negación ocurre de dos maneras simultáneamente: por un lado, se invisibiliza al estudiante que no se ajusta a los parámetros binarios y heteronormativos, y por el otro, se le enuncia desde significados negativos que le estigmatizan y le ubican en una posición desfavorable en el entramado simbólico de la escuela como espacio social. Tal como lo señala Ramírez (2018), lo anterior genera violencias tanto físicas como simbólicas:

los y las estudiantes sexualmente diversos afrontan en los sistemas educativos una doble victimización: por un lado, al tener que soportar las burlas, los señalamientos e incluso agresiones físicas por parte de sus pares y, por otro, al tener que hacerlo de forma silenciosa por el desconocimiento de sus derechos, por la naturalización de este tipo de violencias y/o por el miedo a la sanción moral o vergüenza de tener que asumir ante otros que están siendo víctimas de acoso, a causa de su orientación sexual o identidad de género. (p. 88)

A pesar de que en Colombia en la última década se ha sentado jurisprudencia y se crearon un conjunto de normas para garantizar el ejercicio los derechos a la población LGBTI, como por ejemplo la Ley 1620 de 2013 de convivencia escolar y su Decreto Reglamentario 1965 de 2013, y la Sentencia de la Corte Constitucional 478 de 2015; en la actualidad, tanto en las relaciones cotidianas como en el ámbito escolar estos esfuerzos han resultado insuficientes, pues las manifestaciones de violencia hacia estudiantes con orientación sexual e identidad de género diversas sigue siendo una realidad, tal como se viene señalando desde hace varios años en trabajos como el realizado por Chau (2012) sobre convivencia y agresión escolar, la Encuesta de Clima Escolar y Victimización 2013 (Ávila *et al.*, 2013) y la Encuesta de Clima Escolar LGBT (Cuellar y Rivera, 2016).

Desde luego, esta situación tiene un impacto considerable en las trayectorias de vida de los estudiantes LGBTI, su salud emocional y el logro educativo. Algo que no solo ocurre en Colombia, sino que es una preocupación a nivel regional en América Latina. Así, por ejemplo, la consecuencia más frecuente del hostigamiento por orientación sexual e identidad de género es el bajo rendimiento de las y los estudiantes (Cantor, 2009) y la deserción escolar (Cáceres y Salazar, 2013).

Ante este panorama, además de la capacitación a docentes y funcionarios, la revisión curricular y el seguimiento de casos, es de vital importancia desarrollar en las instituciones educativas acciones de sensibilización que involucren a toda la comunidad educativa, padres de familia y autoridades, con el fin de facilitar la superación de estereotipos y prejuicios que permitan ambientes escolares libres de discriminación (Unesco, 2015).

Inclusión educativa y diversidad sexual

La inclusión educativa parte del principio de que la escuela es un mínimo de justicia al que todas las personas tienen acceso por el hecho de perte-

necer a una comunidad política y democrática. Es decir, la educación, por ser un bien de la cultura, es una de las herramientas que por excelencia permite el cierre de brechas sociales y económicas. No obstante, las instituciones educativas no suelen ser espacios neutrales o ideales, sino que al ser lugares de reproducción social tienden a desarrollar al interior de sus muros las mismas prácticas de exclusión que ocurren en la sociedad mayoritaria.

Para el caso de Colombia, la emblemática Sentencia de la Corte Constitucional T-478 de 2015 demuestra que la escuela puede llegar a ser un espacio tremendamente violento para las personas con orientación sexual e identidad de género no hegemónicas. En dicho pronunciamiento del alto tribunal, conocido comúnmente como la Sentencia Sergio Urrego, quedó claro que, a pesar de que existen normas nacionales e internacionales que protegen los derechos de las personas LGBTI, las normas escolares o mejor conocidas como manuales de convivencia resultan ser una herramienta de la discriminación y la vulneración de derechos fundamentales.

De ahí la necesidad de generar acciones políticas, institucionales y pedagógicas que faciliten que los grupos y comunidades tradicionalmente excluidas puedan gozar de acciones afirmativas que les permitan ejercer el derecho a la educación en condiciones de igualdad y equidad con miras al cierre de brechas.

Tal como lo señalan Ramírez (2017) y Marlés *et al.* (2018), en la última década en Colombia se han dado diferentes avances jurídicos en torno a la inclusión de estudiantes sexualmente diversos en la escuela, especialmente amparados en el *libre desarrollo de la personalidad*, un derecho fundamental consagrado en la Constitución Política de Colombia, que ha sido la punta de lanza que logró hacer ruptura en las estructuras heterosexistas y patriarcales que imperan en las instituciones educativas. Amparados en este derecho, y teniendo como herramienta la acción de tutela, la batalla por la inclusión educativa, al menos en el campo jurídico, ha logrado limitar el poder disciplinar que tradicionalmente ha tenido la escuela sobre los cuerpos y las sexualidades de los estudiantes con orientación sexual e identidad de género no hegemónicas.

No obstante, como lo señalan Bermúdez y Thompson (2010), a pesar de los avances jurídicos y políticos, los imaginarios que circulan en la cultura acerca de la diversidad sexual son la mayor barrera para el ejercicio efectivo de los derechos. Es decir, en la cotidianidad y, en particular, en

la sociabilidad escolar, median primero las creencias y prejuicios antes que el derecho. Por ello, la escuela cumple un papel fundamental en la transformación de esta mentalidad, pues la inclusión educativa no se trata solamente de acceder a la escuela en un sentido formal, sino de poder ser y coexistir en ella.

Frente a este amplio propósito, encontramos múltiples factores que nos permiten entrar a revisar nuestra labor no solo pedagógica, sino nuestra función mediadora en la escuela para garantizar la inclusión como un tema fundamental en la formación integral para la vida. Esto con el fin de promover las condiciones primordiales que posibiliten un verdadero ejercicio de los derechos.

Dicha mediación pasa por generar espacios de diálogo y negociación de significados con los actores que componen las comunidades educativas, pues no son pocas las resistencias provenientes de padres de familia y colegas docentes en torno a temas como el enfoque de género, la diversidad, la orientación sexual y las expresiones de género. Lo cual ha sido un obstáculo para materializar la transformación y construir entornos inclusivos que materialicen los avances jurídicos y la política pública en favor de la inclusión. Así, por ejemplo, circula el discurso según el cual estos aprendizajes llevados a la escuela hacen parte de un *lobby* homosexual que busca adoctrinar a los estudiantes con el fin de acabar con la familia y «homosexualizar» la población. De igual modo, desde esta perspectiva se sigue percibiendo la diversidad como enfermedad, razón por la cual se insta a abordarla desde el campo médico más no pedagógico.

Claramente, esta visión moral desencadena una serie de acciones que no permiten que las niñas, niños y jóvenes con orientación sexual e identidad de género no hegemónicas se sientan representados en su diversidad, con capacidades, derechos y oportunidades; sino, por el contrario, el ambiente escolar se torna hostil y se convierte en el punto de referencia para causar ataques homofóbicos o transfóbicos. Un hostigamiento que tiende a volverse sistemático y que en la mayoría de los casos inicia desde el lenguaje, no solo el expresado por pares, sino por otros miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes y administrativos), puesto que la normalización de expresiones como maricón, marimacha, arepera, loca, etc., hacen que se tolere de manera inconsciente este tipo de acoso.

Cualquier comentario negativo sobre la orientación sexual, género o expresión de género puede ser una señal para los/las estudiantes LGBT

de que no son bienvenidos/as en las comunidades educativas, incluso si un comentario negativo específico no coincide directamente con la orientación sexual, identidad de género y expresión de género particulares del/la estudiante LGBT que lo escucha. Por ejemplo, los comentarios negativos sobre la expresión de género pueden denigrar a las personas LGBT, incluso cuando se utilizan insultos específicos homofóbicos o contra las personas transgénero. (Cuellar y Rivera, 2016)

En ese sentido, la inclusión educativa tiene un componente fundamental en el lenguaje, es decir, en la reconfiguración de los significados negativos que circulan en la cotidianidad de la escuela. Para ello, el reconocimiento y respeto a la diversidad sexual debe incluirse en el currículo de educación integral de la sexualidad, manteniendo siempre un enfoque de derechos, que permita la circulación de nuevos significados y el posicionamiento de nuevas formas de entender la diversidad sin temores ni prejuicios (Secretaría Distrital de Planeación [SDP], 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, la invisibilización, el silencio y el hecho de no nombrar la diversidad, se constituye en una de las formas más dañinas de discriminación, pues permite que en el espacio escolar se sigan imponiendo las visiones negativas con las que construyen a los sujetos LGBTI en la sociabilidad. Por tanto, es fundamental generar estrategias pedagógicas que rompan con esta violencia y permitan el reconocimiento y la enunciación de la diversidad como una forma efectiva para la convivencia y nuestra vida en comunidad.

Solución pedagógica o metodología

Si bien en la escuela se han reproducido históricamente las prácticas machistas y heteropatriarcales, también es cierto que este es un campo dinámico y de tensión donde hemos depositado nuestras esperanzas de cambio y donde surgen diferentes formas de resistencia frente a los poderes hegemónicos que tradicionalmente la han gobernado. En ese sentido, la transformación de las prácticas discriminatorias que perviven en el currículo oculto solamente puede darse mediante una reflexión y acción pedagógica que logren reivindicar la diferencia y poner a circular nuevos significados.

Por eso, intervenir en la sociabilidad escolar y generar procesos de ruptura que inviten a pensar nuestra realidad se constituye en un elemento esencial de mediación pedagógica para la transformación de realidades,

tal como se realizó en nuestra institución educativa Sotavento, la cual, se encuentra ubicada en el barrio del mismo nombre, en la localidad de Ciudad Bolívar, UPZ El Tesoro, de la ciudad de Bogotá. El reconocimiento del contexto en el marco del proyecto educativo se adelantó no solo desde lo cotidiano (implicó entrevistas y grupos pedagógicos), sino que se fortaleció desde lo comunitario y popular (Castro *et al.*, 1998) a partir de dos herramientas fundamentales:

1. Encuesta sociodemográfica en el año 2013 y su actualización en el año 2018.
2. Cartografía social en el año 2015.

Estos ejercicios permitieron un mejor reconocimiento del territorio, su historia y su población, evidenciando la diversidad poblacional y su alto nivel de vulnerabilidad por las notables problemáticas sociales y económicas del país.

La estrategia pedagógica se puede definir desde la investigación acción (Colmenares, 2012) y la metodología RAP (Reflexión-Acción-Participación) (Solano *et al.*, 2014) en la cual los propios actores son quienes reflexionan e investigan sobre su realidad generando hipótesis y acciones de transformación social. Para ello se definieron tres fases principales para el proyecto, las cuales se dieron de manera cronológica de acuerdo con la intervención de los miembros de la comunidad educativa:

1. Sensibilización y apoyo interinstitucional

Desde las impresiones iniciales que surgían en el manejo de conceptos como sexo, sexualidad, género, identidad de género, entre otros, se evidenció la necesidad de desarrollar espacios de formación para el equipo líder (docentes orientadoras, docentes de apoyo pedagógico, docentes y directivas) que nos permitiera enriquecer no solo el campo teórico y conceptual sobre estos temas, sino desmontar imaginarios y creencias que terminan por legitimar prácticas de exclusión sin darnos cuenta.

De esta manera, se buscó el apoyo de entidades como Colombia Diversa, Secretaría Distrital de la Mujer, Hospital Vista Hermosa y la Casa de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres; cada una de estas redes de apoyo nos dio una visión general sobre lo que realmente debíamos fortalecer en relación con el género, la sexualidad, la identidad de género y la

diversidad sexual en la escuela. Dentro de esta fase se desarrollaron dos espacios de participación en el Foro Institucional del año 2013 con los temas «Derechos y equidad para la mujer» y «Sexualidad». Aquí se abordaron talleres de formación en torno a políticas LGBTIQ+, derechos sexuales y reproductivos, fortalecimiento del *Proyecto de Educación Sexual*, lo cual se acompañó de herramientas pedagógicas y material de apoyo.

Con esto logramos una participación activa de la comunidad educativa, especialmente de los estudiantes, quienes mostraron su interés en las temáticas planteadas, lo cual se constituyó en una oportunidad para desmontar imaginarios y generar conciencia frente a la importancia de compartir y celebrar nuestras diferencias, en las que se incluyen, por supuesto, las sexuales y de género. Esto a su vez significó un ejercicio de visibilización y enunciación para los estudiantes con orientaciones sexuales e identidad de género no hegemónicas, pues con estos eventos se logró poner sobre la mesa otros lenguajes y significados que entran en tensión frente a las formas tradicionales de nombrar la diversidad. Un importante avance que inicia con la reconfiguración del lenguaje en el campo simbólico de la institución educativa.

2. Transformación

En esta fase se lograron cambios significativos en las políticas institucionales, mediados por los avances jurisprudenciales y la política pública (Ley 1448 de 2011; Ley 1620 de 2013; Sentencia T-478 /15; Decreto 1421 de 2017, entre otras). Cabe resaltar que en esta etapa el caso de Sergio David Urrego Reyes (joven de 16 años que decidió acabar con su vida el 4 de agosto de 2014, tras sufrir discriminación por parte de las directivas del colegio por su orientación sexual) se convierte en un estímulo fundamental para el desarrollo de espacios de capacitación y participación para la revisión y ajustes del Manual de Convivencia, así como la consolidación del Comité de Convivencia en donde se involucra a toda la comunidad educativa mediante grupos focales desde los estamentos de participación institucional.

Este suceso, aunque doloroso, sirvió como punto de inflexión para pensar la diversidad sexual en la escuela y los patrones de discriminación que persisten en ella. Nos obligó, además, a mirarnos en el espejo y a decirnos la verdad frente a las violencias físicas y simbólicas que hemos normalizado y justificado por años, sin darnos cuenta del enorme perjuicio que esto puede causar en las y los estudiantes, sus familias y la comunidad.

En ese sentido, se adelantaron espacios pedagógicos de encuentro como talleres con padres de familia, talleres con estudiantes y encuentros pedagógicos con docentes. No obstante, el mayor logro fue establecer el Foro de Sexualidad, Género y Diversidad que se lleva a cabo cada año, liderado por el área de Orientación. En este se vinculan entidades externas, docentes y estudiantes en temas como nuevas masculinidades, identidades diversas, sexualidad y discapacidad y lenguaje no sexista. Estos encuentros se han convertido en insumo para reconocer los imaginarios asociados a la discriminación, y que se movilizan en el lenguaje cotidiano o en las relaciones que se establecen en la escuela.

De hecho, estos eventos tienen un gran potencial pedagógico como estrategia para la creación de ambientes escolares seguros e inclusivos, pues son muestra del compromiso que adquiere la institución educativa para generar acciones que prevengan la discriminación por razones de género, identidad de género y orientación sexual, pues apuntan directamente a generar un cambio en la cultura escolar por lo menos desde tres acciones: aprender de expertos y personas defensoras de derechos humanos, producir un cambio en el lenguaje e incluir la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Victoria State Government, 2015).

3. Fortalecimiento

Hace referencia a dos acciones principales que se adelantan anualmente, con metas específicas según lo evaluado por el equipo líder de la experiencia. En primer lugar, el posicionamiento de estrategias pedagógicas que permitan reflexionar la diversidad desde las líneas mencionadas para el diseño, aplicación y evaluación de prácticas pedagógicas acordes a las particularidades de los estudiantes; la actualización de las políticas institucionales y la interiorización de las prácticas restaurativas para la atención de casos especiales, esto teniendo en cuenta el fortalecimiento de procesos de inclusión que ya se venían adelantando en el colegio tiempo atrás (Pinzón *et al.*, 2020). En segundo lugar, se encuentra el proceso académico de investigación que ha permitido sistematizar, proponer y dialogar la evolución del trabajo realizado, convirtiéndose paulatinamente en una posibilidad de proponer nuevas formas de implementar la educación inclusiva, esta vez prestando especial atención a las expresiones sexistas y homofóbicas que se manifiestan a través del lenguaje.

Conclusiones

Este eje de trabajo, en el marco de la experiencia educativa mencionada, nos llevó a formular algunos interrogantes que finalmente nos llevaron a buscar alternativas pedagógicas para toda la comunidad educativa, con las cuales empezáramos a dar algunos pasos partiendo de una reflexión frente al lenguaje como espacio semántico en el que se manifiestan diferentes expresiones de violencia simbólica que debíamos transformar poco a poco, con miras a construir colectivamente un ambiente escolar equitativo e incluyente, pues concluimos que este lenguaje cotidiano era el que nos imponía un muro y nos limitaba el cambio de esa la realidad construida por imaginarios y estereotipos de género.

Ejercicios como el Foro de Sexualidad, Género y Diversidad se han convertido en una posibilidad para reconocernos desde nuestra historia personal, siendo el reflejo de creencias y experiencias derivadas de nuestras vivencias. Estos espacios han sido fundamentales para realizar ejercicios pedagógicos con estudiantes, directivos, docentes y padres de familia, de exploración del lenguaje, de acciones y respuestas que se dan en torno al tema, para empezar a desmitificar ciertos prejuicios.

Con estas actividades hemos podido hacer visible en la cotidianidad del colegio, y en el lenguaje, el apoyo a la diversidad sexual y de género, dejando de lado los silencios sobre temas que hasta hace algunos años eran inabundantes en la escuela, abandonando el miedo de enfrentar una realidad que a diario afecta la vida y el bienestar de cientos de niñas, niños y adolescentes con orientación sexual e identidad de género no hegemónicas. Nombrar la diversidad, significa permitir su existencia en la sociabilidad escolar y dar paso a la participación y al acceso efectivo de los derechos.

El *Proyecto de Educación Sexual* de la institución se ha transformado y enriquecido, dejando de lado ideas tradicionales de la enseñanza de métodos de planificación familiar y prevención del contagio de ITS desde talleres y charlas; llevándolo a un diseño e implementación de una ruta pedagógica que integra la identidad, las emociones, la comunicación, la toma de decisión, derechos sexuales y reproductivos, lo cual ha permitido que lo biológico sea acompañado desde las entidades de salud, pero que no sea el eje del proyecto.

Se ha vuelto cotidiano que, en espacios no formales dentro de la institución, maestros, maestras y directivos conversen de manera espontánea temáticas y experiencias asociadas a la sexualidad, desde sus diferentes dimensiones; esto permite ver que el equipo docente entiende que somos seres sexuados y que nuestras vivencias y relaciones interpersonales son inherentes al sujeto y a la sociedad, favoreciendo el abordaje a estos temas en los diálogos con estudiantes y familias.

La mirada de la línea de sexualidad, género y diversidad, en el marco de la educación inclusiva, ha logrado una articulación legal y ha incentivado la búsqueda de acciones educativas que permiten disminuir el machismo, la homofobia y la discriminación hacia las diferencias en general, ampliando el interés por acceder a información, capacitaciones y alianzas con entidades especializadas.

Referencias

- Ávila, A., Bromberg, P., Pérez, B. y Villamil, M. E. (2013). *Encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá 2013*. Secretaría de Educación del Distrito. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/544>
- Bermúdez Gutiérrez, L. M. (2018). *Integración curricular de la ciudadanía sexual, el enfoque diferencial y de géneros*. [Tesis de doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás].
- Bermúdez Gutiérrez, L. y Thompson, J. (2010). La homosexualidad imaginada: el significado de ser gay y lesbiana en Bogotá. En: L., Guerra, *Ciudadanía y Conflicto. Aportes de los Semilleros de Investigación del IPAZUD*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bernal, M. (2019). *Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2367>
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad* (J. Sáez y B. Preciado, Trans.). Síntesis. (Trabajo original publicado en 1997).
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trans.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1999).

- Cantor, E. W. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual. Discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria. *Polisemia*, 5(8), 101–110. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.5.8.2009.101-110>
- Cáceres, C. y Salazar, X. (2013). *Era como ir todos los días al matadero... El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú*. Documento de trabajo. IESSDEH, UPCH, PNUD, Unesco. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/era-como-ir-todos-los-dias-al-matadero-el-bullying-homofobico-en-instituciones>
- Castro, M. C., Domínguez, M. E. y Sánchez, Y. (1998). *Psicología, educación y comunidad* (3.ª Ed.). Almudena Editores.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes. <http://dx.doi.org/10.7440/2012.62>
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Corte Constitucional de Colombia (2015, 3 de agosto). Sentencia T-478/15 (José Ignacio Pretelt Chaljub, M. P.) <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>
- Cuellar, L. y Rivera, J. F. (2016). *Mi voz cuenta: encuesta de clima escolar LGBT en Colombia 2016*. Colombia Diversa y Sentiido. <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>
- Decreto 1965 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013*. 11 de septiembre de 2013.
- Decreto 1421 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. 29 de agosto de 2017.

- Duarte, I. (2016). Marcadores de género en la infancia. *Educación y Ciencia* (17). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/5280
- García, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Secretaría de Educación del Distrito y Colombia Diversa. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1117>
- Islas Azaïs, H. (2007). Lenguaje y Discriminación. En: L. Salazar, H. Islas, E. Serret y P. Salazar (Eds.), *Discriminación, democracia, lenguaje y género: investigación y análisis* (pp. 63-96). Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/63296>
- Ley 1448 de 2011. *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. 10 de junio de 2011. D. O. 48.096.
- Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. 15 de marzo de 2013. D. O. 48.733.
- Marlés Herrera, M. S., Numa Sanjuán, N., Jácome, S. A., Montañez Gélvez, L. A., Mendoza Chacón, W. S., y Estupiñán Silva, J. A. (2018). Inclusión LGBTI en Colombia: reflexión jurídica y social. *Revista Controversia*, (211), 137-161. <https://doi.org/10.54118/controver.vi211.1137>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2011a). *Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2011b). *Política Educativa para la formación escolar en convivencia*. MEN.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2016). *Out in The Open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

Pinzón, M., Chisacá, A., Valencia, A. y Moreno, D. (2020). Imaginarios culturales contruidos a través de la experiencia de inclusión en la comunidad educativa del Colegio Sotavento. En: L. F. Acuña, L. S. Cardozo, J. F. Nieto, O. L. Bejarano y A. M. Londoño (Comp.), *Tejiendo saberes que transforman y emancipan la escuela: Una experiencia de sistematización con maestras y maestros* (pp. 165-182). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2385>

Ramírez, F. (2017). *Inclusión Educativa de Estudiantes Sexualmente Diversos en Colombia Período 2000 – 2015*. Comprensiones pedagógicas de las sentencias de la Corte Constitucional. [Tesis de doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/4074>

Ramírez, F. (2018). Discursos, silencios, violencias y prácticas educativas en torno a estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas. *Polisemia* (25). <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.14.25.2018.83-92>

Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2014). *Documento Orientador Educación Incluyente*. SED. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1116>

Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2015). *Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género*. SED. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/955>

Secretaría Distrital de Planeación [SDP] (2017). *Línea Técnica Política Pública LGBTI, Sector Educación*. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/linea_educacion_pdf_0.pdf

Solano, R., Alparatero, L. y Gómez, M. T. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. SED. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/959>

Victoria State Government Australia (2015). *Guide to making your school safe and inclusive for LGBTI students. Safe Schools*. Victoria State Government Australia. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/health/safeschoolsguide.pdf>

Valencia Leal, Ángela. (2018). Mi diferencia: el primer paso a la inclusión. *Magazín Aula Urbana* (109), 14. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1773>

Masculinidades: trasegando entre la tradicional y la actual. Dilemas como hombre

*«Feeling love for you, with all my masculinity»
Yorleny M.*

Carlos Borja¹

Resumen

El presente escrito es un ejercicio autobiográfico (como investigación narrativa), situado en la masculinidad actual que atraviesa mi cuerpo, mis genitales, mis características sexuales, apariencia física, pensamientos, comportamientos, actitudes, posturas, entre otras; en mi reconocimiento como blanco mestizo, de clase media, heterosexual y cisgénero. Entrecruzado todo ello con propios constructos desarrollados como psicólogo y orientador escolar hombre (ambas actividades aún de predominio femenino). Pensando, además, en los dilemas y contradicciones que experimentan y viven multitud de hombres (incluyéndome) frente a la masculinidad, la masculinidad tradicional/clásica (como hegemonía masculina), el patriarcado, el machismo, tener posición privilegiada, o entendernos desde «nuevas masculinidades» (categoría de análisis). También en lo que significa ser, sentirse, comportarse y habitar la masculinidad desde los diversos lugares de enunciación en que nos

1 Psicólogo y orientador escolar de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), especializado en Pedagogía de la Pontificia Universidad Javeriana y magíster en Género y Sexualidad. Dinamizador de la Red Iberoamericana Orientadoras y Orientadores Investigadores 3.0. Líder Semillero de Masculinidad en Minciencias. Correo electrónico: cborja@educacionbogota.edu.co CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001369310 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7271-3478>

ubiquemos. Reconociendo, asimismo, las diversas masculinidades, que se conceptualizaron en cinco grandes grupos, a partir de encuentros de Escuelas con Padres Hombres, quienes describieron su masculinidad como: a) ser hombre/tener hombría; b) ciertas características biológicas y genitales que diferencian de las mujeres; c) mostrar fuerza, fortaleza, valentía, rudeza y coraje; d) estar a cargo del hogar y la mujer, como proveedor, cuidador o protector (imaginarios que continúan manteniéndose), y e) ser emocionalmente limitados, reprimidos de expresar sentimientos y ternura para hijos varones (repetiendo ciclos y patrones socioculturales). Sin embargo, continúa la transformación/evolución hacia «propias –nuevas– masculinidades», como construcción discursiva, reflexiva, confrontativa y materializada, como la mía.

Palabras claves: masculinidad, masculinidad hegemónica, masculinidades actuales, orientación escolar.

Hombre, dilemas y conflictos actuales sobre ser «masculinos»

Sería quizás más sencillo definir quién soy yo como hombre, llevando la respuesta a características físicas y medianamente observables desde el componente biológico como marco, el cual históricamente ha determinado, con la binaridad del sexo, las categorías mujer y hombre (o macho-hembra); específicamente por mis genitales definidos y visibles, más allá de la función como aparato reproductor –sexo asignado como género–, quizás fuera de un orden genérico (Guevara, 2008).

Ya empieza a enredarse una cuestión que muchos congéneres simplificarían ahora con el *pack*, cuando envían fotos por redes sociales e internet –con sarcasmo, limitadamente «eróticas»– de sus genitales (para justa molestia de muchas mujeres, por supuesto). ¿Acaso no tenemos mayor ingenio para el erotismo, sensualidad y morbosidad a través de nuestro cuerpo masculino que focalizarlo en el órgano reproductor? Tal vez es porque representa –erradamente– la hombría y virilidad clásica, adicionado a la inexpresividad y ocultamiento emocional, afectivo o sexual (con la ternura, el cariño, el amor), malinterpretado como debilidad en los hombres y en mí –«cosa de mujeres»– generando confusiones o malentendidos, pero no queremos enviar mensajes equivocados; suficiente ya tenemos con la masculinidad actual.

Siguiendo con el asunto de definirme en la actualidad, adicional a mis propios dilemas sobre mi existencia y vida como hombre heterosexual, mestizo, de clase media (autorreconocido así), que ahora manifestarlo genera cierta culpa y hasta vergüenza sociales, por estar situado en heteronormatividad, interpretándome, si no como influido por la masculinidad hegemónica (Kimmel *et al.*, 1997, como se citó en Mendieta *et al.*, 2021), por lo menos simpatizante del machismo, el patriarcado, gozando una posición aparentemente privilegiada, otorgada, desde imaginarios heredados, por nacer con genitales masculinos, aparte de crecer en medio del conflicto moderno –igual que la modernidad inacabada– de la masculinidad, en este mundo plagado de debates, confrontaciones y discusiones, que trasiegan por mi cada vez más confundida cabeza, tratando de comprender conceptos como género, identidad, preferencia, orientación y diversidad sexual (ya incluidos en los proyectos de sexualidad escolar), ahora más complejo conceptualizarlos, sumando los cambios frente a actividades, labores, roles, comportamientos, prácticas socioculturales y aprendizajes familiares desde los «escasos» hombres que aún integran la estructura familiar (que en la realidad no desaparecen, como se mantiene en desacertadas afirmaciones históricas); influyéndonos –influyéndome–, por su presencia o ausencia, participando intermitentes o constantes en la crianza de hijos –rol familiar y desempeño cotidiano– (Cano *et al.*, 2016; Borja, 2020c), en particular a nosotros los «varones» (otra polémica categoría con mucha carga cultural).

Con este marco introductorio que atraviesa mi cuerpo, intentando aproximarse al significado de *hombría*, *masculinidad*, como construcción discursiva (Guerrero, 2018), combinada con el legado de mi padre, tíos y abuelos, quienes ausentes o presentes, mostraron como eran hombres –en singular² y plural, sin caer solo en esencialismos (Demetriou, 2001, como se citó en Schongut, 2012; Connell, 1995-2005; Guerrero, 2018)–, en esta época de transformación de la masculinidad, en aspectos que, paradójicamente, han sido logrados en parte por infinidad de mujeres (y del feminismo), otras por propias reflexiones, autotransformaciones, evolución personal como inquietud propia, y vinculándome algunos años con grupos espontáneos de discusión sobre masculinidades, además del cambio individual, contribuyen con la deconstrucción de

2 Aunque Guevara (2008, p. 76) dice que no existe una masculinidad en singular, sino diversas Representaciones Sociales y modelos de masculinidad construidos en forma diferente por distintas clases sociales, culturas y grupos étnicos, cada uno con diferente jerarquía social.

la hombría clásica, tradicional (Burín, 2000, como se citó en Schongut, 2012) o la llamada masculinidad hegemónica.

La mescolanza de diversos factores, reflexión constante, hacer conscientes comportamientos, actitudes, posturas, acciones y pensamientos, basados en imaginarios sobre lo que «debe ser un hombre», y otros aspectos que esté pasando por alto, pueden determinarme ahora –desde Representaciones Sociales (Mendieta *et al.*, 2021)– como un individuo ¿menos machista?, no violento³/agresivo –pero manteniendo micro-machismos (Bonino, 2002)–; más respetuoso, comprensivo, sensible, tierno, empático, equitativo, con sentido de justicia por igualdad entre mujeres y hombres (o entre géneros), que respeta límites expresados, evitando insistir o llegar al hostigamiento, como nos han asignado tradicionalmente (por ser hombres), y otras muchas sutiles e imperceptibles prácticas aprendidas por generaciones, en concordancia con lo que nos permite la sociedad desde hace muchas décadas y, paradójicamente, esperan y demandan muchas mujeres.

Ubicándome así en el siglo XXI, como un hombre que decidió estudiar psicología, trabajar en educación/docencia, y ser orientador escolar (las tres de alta representatividad y recurrencia femenina); lo cual, desde experiencias y vivencias, me ha llevado a ambivalencias sobre ser varonil en mi masculinidad actual. Inquietudes y autocuestionamientos reflexionados en este escrito, haciendo un breve encuadre conceptual de masculinidades, entendiéndolo que cualquier análisis de la masculinidad debe enmarcarse en la relación hombre-mujer (Hearn 1996, como se citó en Guevara, 2008).

Masculinidades

Desde mi punto de vista como hombre, con todas las vivencias y aprendizajes familiares y sociales que constituyen mi historia experimentada a través de mi cuerpo masculino, más allá de tener genitales y aparato reproductor (para no reducirlo a un plano biologicista, evolutivo o anatómico), reflexionando cualidades masculinas en mí, como: dominancia –o dominación masculina (Ramírez, 2005; Schongut, 2012; Bourdieu, 2007, como se citó en Sanfélix, 2011; Batres *et al.*, 2011, como se citó en

3 Cayendo peligrosamente en el lugar de lo políticamente correcto, que en Colombia ser machista no lo es, entonces muchos hombres podemos solaparnos en el discurso de una nueva masculinidad (García, 2015, p. 103).

Bolaños *et al.*, 2021)–, posición privilegiada, poder, racionalidad, heterosexualidad, tener fuerza –muscular–, rudeza (Borja, 2020b), mostrar fortaleza y coraje –quizás relacionado con agresividad exigida desde la masculinidad hegemónica (Kane, 2006; Mendieta, 2021)–; así mismo el poderío sexual (Pizarro, 2006), sexualidad masculinizada –sexoafectividad (Flores, 2019, como se citó en Bolaños *et al.*, 2021)–, autoridad, mando, antagonismo, violencia aprendida y expresada de diversas maneras (Pizarro, 2006), el deporte, actividades físicas, apropiación de espacios públicos y privados, del cuerpo de la mujer, su autonomía femenina (Riaño, 2018), entre otras que tenga tan interiorizadas que las esté pasando por alto.

Cualidades que Hardy y Jiménez (2001, como se citó en Leira, 2020) abrevian con la simple exigencia de tener ciertas características como triunfar, no expresar sentimientos (ternura o afecto) y ser viriles, teniendo que aparentar ser fuertes; y como afirma Leira (2020), ser viriles constantemente. No obstante, Chiodi *et al.* (2019) afirman que la masculinidad no es un conjunto de atributos de propiedad exclusiva de varones, desde pequeños: nos enseñan a diferenciar entre dominación y subordinación o actividad y pasividad (diferenciado en relaciones sexuales); autosuficiencia versus dependencia; razón (racionalidad, «inteligencia», pensamiento) y emoción (atribuida aún a la mujer); fortaleza y debilidad (ejemplificada en la célebre frase: «no seas niña»); honor y vergüenza (se debe defender incluso con la vida); valentía y cobardía («ser cobarde no es de hombres»); éxito y fracaso.

Pensando sobre «ser hombre» en la actualidad, quizás de forma irreflexiva o con el piloto automático de mi cuerpo, surgen afirmaciones, por un lado, no ser mujer y, por otro, poseer un cuerpo con genitales masculinos (Cano *et al.*, 2016; Chiodi *et al.*, 2019; Leira, 2020). Sin embargo, como afirma Herrera (2021) citando a Connell, las masculinidades no están determinadas por la biología masculina, ni se encuentran en los genitales, en los genes (Bonino, 2002) o el semen –*Kratein*⁴– (González y Camacaro, 2013), reiterado al decir de Hardy y Jiménez (2001), que para transformarse en hombre no basta con el hecho de tener un pene –sexualización– sinónimo de virilidad (Gilmore, 1994; Kimmel, 1997; García, 2015; Chiodi *et al.*, 2019; Leira, 2020; Meneses, 2021), sino definido colectivamente, en y desde la cultura; activamente construidas, pero contradictorias y complejas, aparte de su carácter sociohistórico.

4 Que en griego significa *kratos* (poder).

Ya en escenarios sociales suelen coexistir distintos patrones o configuraciones de masculinidad (Connell, 2003), es decir, que en una misma sociedad las masculinidades pueden ser múltiples (Téllez y Verdú, 2011). Entonces, se habla de masculinidades específicas dentro del régimen de género de una institución –colegios privados de elite enseñando a los niños a ser hombres (Madrid, 2016, como se citó en Herrera, 2021)–, lo cual tiene mucho que ver con mi trabajo como orientador escolar hombre en una institución educativa (pública, para contextualizar), que entre mis acciones, comportamientos, prácticas, verbalizaciones, interacciones y posturas –incluso corporales– esté enseñando, sin proponérmelo, mediante el currículo oculto, como modelamiento hacia infantes y jóvenes; o desde el proyecto transversal de sexualidad (Viveros y Gil, 2006), para estudiantes que van asimilando lo que significa ser hombres y entender el *deber ser* de la masculinidad en nuestro contexto bogotano, y quizás colombiano⁵; refiriendo a Hardy y Jiménez (2001, como se citó en Leira, 2020), una figura paterna instalada en las escuelas como representante del orden, la disciplina y el poder.

Siguiendo con el asunto, Gutmann (2000) definió la masculinidad de tres formas como cualquier cosa que hacen y piensan los hombres, todo lo que los hombres piensan y hacen para ser –parecer– hombres, y respecto a las relaciones masculino-femeninas. Ahora bien, algunos hombres, por adscripción o de forma inherente, son considerados *más hombres* (¿machos alfa?), que otros hombres; así, la masculinidad queda conceptualizada como cualquier cosa que no sean/hagan las mujeres. No obstante, González y Camacaro (2013) la consideran una cualidad que así como se obtiene se pierde, dependiendo de las circunstancias y del devenir de cada individuo.

A su vez, la masculinidad como apuesta teórica relacional (Meneses, 2021), construcción discursiva (Guerrero, 2018) y conjunto de normas, prácticas y discursos que he asumido de forma más o menos *exitosa*, les asigna a otros varones –como yo– (cisgénero⁶, heterosexuales y tradicionalistas) una posición social privilegiada respecto de las demás identidades de género (Chiodi *et al.*, 2019, p. 12); privilegios y masculinidad

5 Construirse hombres desde paradigmas patriarcales del poder masculino y lógicas belicistas que enmarcan nuestras maneras de pensar, de hacer, socialización de la hombría, prácticas de ciudadanía, relaciones con las mujeres, con hombres, sus conceptos acerca del Estado y la democracia (Ruiz, 2012, p. 11).

tradicional (masculinidad hegemónica - MH), cual manifestación predominante, que queda definida como modelo social hegemónico, y que impone un modo particular de configuración de mi subjetividad y mi corporalidad, en la posición existencial del común de los hombres y de los hombres comunes (Bonino, 2002, p. 8). Pero no significa que domine totalmente, tampoco es la forma más común de masculinidad, sino una posición de autoridad y liderazgo cultural, socialmente visibles y apreciados (Connell, 2003, como se citó en Guevara, 2008).

Cabe señalar aquí que esta masculinidad hegemónica (MH) se sustenta en cuatro ideologías que proponen modelos de sujeto valorados en la cultura. La primera, ideología patriarcal que propone al sujeto hombre-padre con poder sobre los hijos y mujeres, y afirma el dominio masculino del mundo. La segunda ideología, el individualismo de la modernidad, para la que el sujeto ideal es aquel centrado en sí, autosuficiente, que se hace a sí mismo, capaz, racional y cultivador del conocimiento, que puede hacer lo que le venga en gana e imponer su voluntad, y que puede usar el poder para conservar sus derechos (Gil Calvo, 1997). Heredero de los ideales de la Grecia clásica, este sujeto ha incorporado en los últimos siglos el valor protestante capitalista de la eficacia y está vedado a las mujeres. Presupone un varón, blanco, cristiano y occidental que establece relaciones de paridad y jerarquía con los iguales.

La tercera ideología es la de la exclusión y subordinación de la otredad, con la satanización-eliminación del otro distinto, que desde la antigüedad produjo el ideal del soldado, guerrero y conquistador, heredero de los valores espartanos, del sujeto valeroso y superior (Solana, 1995). Y la cuarta, la del heterosexismo homofóbico, que propone como sujeto ideal al que realiza prácticas heterosexuales y rechaza las homosexuales, especialmente aquellas en la que se pueda estar en posición pasiva (Lang, 2000, como se citó en Bonino, 2002, p. 13).

Quienes son los «*no hombres*» –mujeres, y aquellos hombres que no cumplen las condiciones necesarias, según la heteronormativa, para

6 Nacieron con pene y testículos, asignadas como varón al nacer, autopercibidas como masculinas, heterosexuales, que orienten su deseo sexual hacia mujeres cis-género (nacidas con vagina, vulva y asignadas como tales).

serlo (Bonino, 2002, p. 14)–, no pueden presentarse a sí mismos como heroicos, valientes, estoicos, autosuficientes, controlados y fuertes, pues diversos autores interpretan que están reproduciendo la masculinidad hegemónica. Incluso, cuando la MH no es la forma más común de masculinidad, esta regula todas las masculinidades porque muchos hombres se esfuerzan por estar a la altura de ideales que esta consagra (Christensen y Jensen, 2014, como se citó en Herrera, 2021, p. 2).

De igual manera, escucho de algunos hombres, en la actualidad, la expresión «deconstruido», en referencia a la masculinidad tradicional o hegemónica que se menciona párrafos atrás. Es posible pensar unas *nuevas masculinidades* –no como tautología, sino teniendo en cuenta que la masculinidad siempre está reinventándose (Faur, 2004, como se citó en García, 2015)–, como un proceso de cambio, de oposición/contraposición (Téllez y Verdú, 2011, como se citó en Cano *et al.*, 2016), de reinención en el género masculino, como alternativa de resistencia, discurso y principio ético-político para la transformación (quizás en apoyo a históricas y presentes luchas de muchas mujeres feministas y del mismo feminismo); que me han llevado a sentirme identificado en esta categoría, tal vez con pretensión, pero sintiendo gratificación y orgullo varonil (masculinidad liberadora), por estar teniendo la posibilidad de pensarme como un hombre diferente o cambiado, al igual que lo observo en muchos otros, como he observado en pequeños detalles, actos y prácticas que se empiezan a naturalizar e interiorizarse en diferentes espacios sociales (escuela) y privados (hogar), aceptándose como parte de esta nueva hombría –un «nuevo hombre» (Ruiz, 2012, p. 60)–.

Según esto, y para intentar ir cerrando aquí el asunto de las masculinidades –alentando, claro que sí, a seguir reflexionando desde nuestro ser y cuerpos masculinos (Connell, 2003)–, propongo interrogantes a partir de García (2015, p. 94): ¿están siendo estas nuevas masculinidades alternativas al patriarcado?, ¿existen diferencias entre las masculinidades del patriarcado y nuevas masculinidades?, ¿la misma masculinidad, sea hegemónica o nueva, igual sigue sosteniendo el patriarcado y el machismo?, ¿no es un proceso autónomo, reflexivo, crítico o espontáneo de transformación, sino que está siendo violentamente suprimido el hom-

7 Una condición ontológica de «los hombres» (Núñez, 2004, como se citó en García, 2015).

bre⁷ y la masculinidad?, ¿nuevas masculinidades puede ser cualquier práctica o acciones de hombres contemporáneos, como una conveniente mutación o reciclaje encubierto de la cultura patriarcal?

Metodología

Enmarcada en la corriente postmoderna, que impulsó enfoques narrativos, desde 1980 comienza a plantearse e incorporarse la investigación narrativa en investigación educativa (Buendía *et al.*, 1998), la cual se asume como interdisciplinar, pues incluye elementos de historia, antropología, sociología, psicología (Menjívar, 2010), literatura y estudios culturales, entre otros; además, variedad de prácticas investigativas (documentos personales, documentos de vida, narraciones personales, biografías escritas, entrevistas narradas, testimonios, biografías y autobiografías). Un elemento común que une estas orientaciones metodológicas es su interés sobre cómo los humanos se hacen comprensibles a través del lenguaje. Es por esto que, desde el lenguaje escrito, aquí se hace construcción narrativa con mi *identidad* masculina –identidad humana como historia de vida (McAdams, 1996, como se citó en Esteban-Guitart, 2012)–, aproximándome así al método cualitativo autobiográfico: narración de vida, contada por el propio sujeto (Huchim y Reyes, 2013).

Por otra parte, la perspectiva cultural y dialógica entiende por identidad la definición que yo como sujeto hago sobre mí mismo (vivencias, reconocimiento, aprendizajes, experiencias y autorreflexiones que uno tiene sobre uno mismo), a lo largo de una historia de vida o narración personal que provee sentido y unidad a ciertos sucesos vitales (McAdams, 1996 y 2003, como se citó en Esteban-Guitart, 2012); experiencias concretas que pueden vivirse de maneras muy variadas (Vigoya, 2016, como se citó en Bolaños *et al.*, 2021). La autobiografía, con sus características interpretativas como investigación, puede «servirnos para comprender, interpretar y modificar nuestra subjetividad» (Londoño, 2018, p. 31), o interpretar la realidad: «la subjetividad de cada hombre también influye para vivir de diferentes formas la masculinidad» (Cano *et al.*, 2016).

A su vez, Blanco (2012) resalta la pertinencia de utilizar diversas formas de generación de conocimientos y modalidades de presentación de resultados en las ciencias sociales y humanas, promoviendo la praxis de una interdisciplinariedad que respete y valore en igualdad de condicio-

nes una gama de posibilidades epistemológicas y metodológicas. Donde el investigador es alguien que está dentro, sostiene historias, no solo las recoge, sino que lo muestra como personaje vulnerable y necesariamente en crisis (Hernández, 2006, p. 97; Riaño *et al.*, 2018).

Mito del hombre, ¿ser «el sexo femenino opuesto»? Reflexiones como orientador escolar

Ser hombre pasa por los detalles sexuales secundarios observables en mi cuerpo –los genitales son primarios– producto de la testosterona. Entre los más visibles el cabello, la barba (bigote tienen algunas mujeres), el hablado y tono de voz, las uñas, la nuez –cartílago tiroides– llamada «manzana de Adán», la estructura ósea y distribución de mi masa muscular, el vello corporal que en mi caso es aparente –hay mujeres que lo tienen en abundancia y en otros hombres es escaso–; continúa con la ropa y colores que me pongo, teniendo en cuenta prendas de vestir y colores tradicionales –para evitar ser malinterpretado, debido a la carga cultural de mostrarme muy masculino (¿taras más?) –, la forma de caminar, moverse, los gestos, ademanes y comportamientos no verbales, en muchos casos tipificados y estereotipados, aprendidos por observación/modelamiento de lo masculino, y pasa por oficios, trabajos, roles laborales, profesiones escogidas (la psicología y la orientación), actividades deportivas, artísticas, sociales y el tiempo de ocio, entre otras.

«Un mito del hombre», «el sexo femenino opuesto», son frases de algunos hombres, padres de estudiantes de preescolar, sacadas de un estudio exploratorio que realicé en un colegio público en Bogotá (Borja, 2020b, p. 284), en medio de las contradicciones actuales para muchos de ellos, intentando definir el concepto de masculinidad; expresiones que acaso contienen un significado ingenioso, profundo y hasta conciliador. Definiciones similares obtuve en 2021 con población masculina participante voluntariamente de esta investigación: padres, padrastros, acudientes, familiares hombres, quienes para la misma pregunta (30 %) (Borja, 2020b), la definieron como «hombre/hombría», «varón» y «macho» –esta poco mencionada por ellos, y que evito usar para definirme

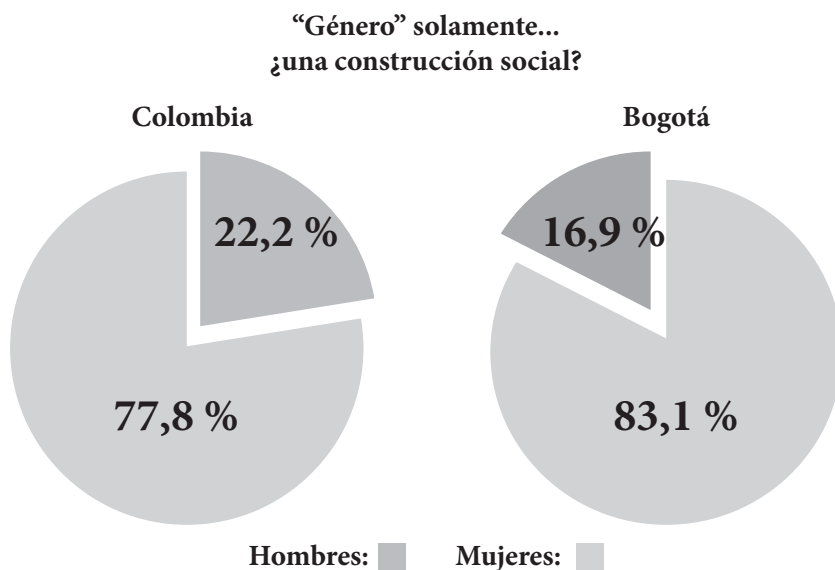
por la carga peyorativa que representa para el género femenino; tal vez en espacios de intimidad adquiere sentido erótico, libidinoso y sexual, curiosamente interesante para la mujer (pero mantiene confusión en hombres, sobre su uso)–.

Estas ambivalencias ocasionadas, por un lado, por las enseñanzas y aprendizajes recibidos en la infancia sobre lo que significaba ser hombres, y por otro, por la dura crítica de ser ese tipo de hombres tradicionales, conservadores –«masculinidad madura» (Moore y Gillette, 1993, como se citó en Menjívar, 2010)–, no como idealizan y esperan muchas mujeres hoy en día. Acentuadas, además, por expresiones generalizadas como: «todos los hombres son iguales» (Meneses, 2021), «no sirven para nada», «todos son cortados con la misma tijera», «son unos vividores, mantenidos» (más si están desempleados), «siempre serán irresponsables e infieles», «mamá es mamá, papá cualquier...»⁸. Quizá por eso la sociedad aún considera que los menores de edad están «mejor» con las mujeres –ahora muy discutible–, entonces no necesitan un hombre, ni padre para sus hijos, solo un «donante».

Pensando en cómo podrían entrecruzarse los anteriores puntos en el desempeño y actuar de un orientador hombre en una institución educativa, teniendo en cuenta que la orientación escolar está, en mayor porcentaje (Figura 1), desarrollada, trabajada, pensada, conceptualizada y vivida –fenomenológica y experiencialmente– por mujeres, dándole, determinada visión y sentido, desde el género femenino, a la profesión y a quienes la ejercen en Colombia, como una postura situada, en deuda de explorar, ahondar y sistematizar, para reconocer el impacto, trascendencia y alcance que tiene y tendrá en nuestras escuelas, en estudiantes y en la sociedad.

8 En contraposición con el fenómeno en aumento del «padresolterismo», es decir, padres/padrastrros hombres que asumen la crianza de hijos/hijas, mientras la ausente es la mujer; la monoparentalidad versus la monomarentalidad (Borja, 2020c; y otros estudios inéditos en proceso de publicación).

Figura 1. Distribución por género entre orientadoras y orientadores escolares: Colombia y Bogotá.



Fuente: Brunal *et al.*, 2018.

Sin ser equiparable, la orientación escolar masculina, en contextos educativos de todo el país, representa un grupo poblacional pequeño (igual la docencia masculina), con el invisible manto de la masculinidad hegemónica; pero, afrontada enormemente por mujeres. Quizás como anécdota, al desempeñarme en orientación tuve una particular acogida en el colegio al cual llegué en Usme (Atabanzha IED), compuesto en su mayoría por maestras. Algunas expresiones que escuché en ese entonces fueron: «menos mal llegó un orientador hombre»; las que había antes eran todas orientadoras.

Se puede analizar paralelamente (¿y en contraposición?) cuáles son las relaciones, efectos, diferencias –que debe haberlas–, modificaciones y demás posibles implicaciones que se estén dando en quienes son orientadores escolares del género masculino (como yo), en el desempeño y quehacer cotidianos en el día a día dentro de la escuela; sin que nos hayamos detenido a pensar en esto, ni investigado desde el mismo ser [hombre] cómo es el desempeño en su cargo, en el proyecto de sexualidad, en las escuelas con familias, en las interacciones con los estudiantes, en la convivencia, en sus relaciones con docentes, en su mayoría

del género femenino; más todos los procesos o estamentos en los que interviene o participa.

Responsabilidad en hombres, representar un género ante la sociedad (conclusiones)

Los cambios que he reflexionado, pensado, asumido, analizado y experimentado, sintiéndome partícipe de esta masculinidad presente, considerando vidas y experiencias masculinas en un montón de hombres, pero no como las de la humanidad (Brod y Kaufman, 1994, como se citó en Guerrero, 2018), en mi caso pueden ser resultado de muchos sucesos en mi historia personal. Estos se materializan en mis actuales comportamientos, posturas, pensamientos y conceptos propios, contruidos sobre lo que puedo considerar significa ser hombre y ser masculino. Muchos de ellos expresados a lo largo del texto, que han sido deducidos por esa mezcla de aprendizajes sociales, culturales, familiares, reflexiones introspectivas, y modelados por otros congéneres desde mi niñez. Los mismos que maravillosamente he visto conceptualizados de manera similar por otros hombres con los cuales he podido interactuar, discutirlos, analizarlos o simplemente conversarlos desde el proyecto de Escuelas de Padres Hombres (propuesta como orientador escolar) – sistematizado en estudios exploratorios con intención investigativa, los cuales pueden ser consultados a través de las referencias al final del documento (Borja 2020a y 2020b)–, y que muestran definiciones –quizás por aprendizaje cultural– iguales a las construcciones (¿o deconstrucciones?) propias.

No obstante, en la actualidad, con estos cambios socioculturales, familiares e intergeneracionales, muchos congéneres nos hemos visto enfrentados al dilema sobre *ser hombres* y cómo *ser masculinos*, ocasionando incongruencias, dudas, incertidumbres y hasta indecisión para expresarnos, comportarnos e interactuar en la sociedad aún machista; sintiendo toda la presión por la pesada carga histórica del patriarcado –«no es solo un problema para las mujeres» (Kaufman, 1995)–, de la masculinidad hegemónica, de la posición privilegiada desde la hombría, y otras que siguen condenando con desaprobación y cobrándole al género masculino, principalmente, por seguir manteniéndolas y reproduciéndolas a diario, en la cotidianidad de nuestras vidas (hogar y escuela), ya sea de manera imperceptible o «cínicamente» evidente, sin hacer

nada por contribuir en acabarlas, por temor a *feminizarme*, perdiendo mi masculinidad.

Esta es una situación que bastantes hombres experimentan en silencio, con dolor, impotencia, frustración y sufrimiento (Kaufman, 1995), por imaginarios/tipificaciones/estereotipos heredados de la masculinidad tradicional que seguimos repitiendo hoy en día; y según los cuales, por ejemplo, el hombre –o varón– no puede denunciar maltrato y violencia hacia él porque es casi que «antinatural» o absurdo pensar que un hombre se deje golpear de una mujer, sea violentado, e incluso llegar a pensar que sea asesinado solo por ser hombre, guardando las debidas proporciones sobre este lamentable fenómeno –«*gendercide*»⁹ o «genericidio», término utilizado por Mary Ann Warren en 1985 (Overall, 1987)–. Ahora, ¿en realidad los masculinocidios también existen? Según Angulo (2019), si existe el feminicidio ya no tendría ningún sentido, pues el delito básico que es el homicidio y, por tanto, no es necesario nombrar un nuevo delito (p. 16). Se deja el provocador interrogante para que este interesante asunto sea abordado en otro proyecto investigativo.

Ser hombre es no responder ataques, agresión o violencia por mujeres, sino contenernos, controlarnos y autorregularnos, porque a las «mujeres no se les toca ni con el pétalo de una rosa», asunto que en los hombres nos causa ambigüedad, contradicción, conflicto y confusión especialmente en jóvenes, de lo que significa «ser hombre» (Sanfélix, 2011, p. 243), sobre qué hacer¹⁰. Por esto, es posible la fuerte correlación entre no expresar, no decir, callar –negadas desde niños por no ser parte de la hombría–, y la tasa de suicidios en el género masculino¹¹.

Referencias

Angulo, K. (2019). *Efectos jurídicos generados por el feminicidio y sus factores adversos para la sociedad, perspectiva del derecho penal colombiano*. [Trabajo de grado para optar al título de abogado, Universidad Santiago de Cali].

9 Se refiere a la matanza sistemática de los integrantes de un determinado sexo.

10 Riaño *et al.* (2018) afirman que causa una crisis en ellos y su concepto de «ser hombre».

11 En internet publican estadísticas de la OMS; en Colombia, el Instituto de Medicina Legal (Montoya, 2015).

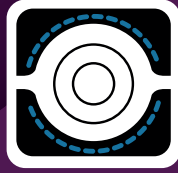
- Badinter, E. (1992). *XY, la identidad masculina*. Norma.
- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos* (38), 169-178. <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/278>
- Bolaños, J., Álvarez, G., Dávila, N., Gallardo, P., y Quintanilla, N. (2021). *Tensiones con el modelo de masculinidad dominante en dos centros regionales de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Universidad de San Carlos de Guatemala. <https://digi.usac.edu.gt/bvirtual/informes/cultura/INF-2020-12.pdf>
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes* (6), 7-35. <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102434>
- Borja, C. (2020a). Escuela de padres ¡Hombres! Masculinidades entre el hogar y la escuela. En: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP], *Educación para el siglo XXI: Derechos humanos, ciudadanía y diversidad sexual* (pp. 43-54). IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2387>
- Borja, C. (2020b). Escuela de padres hombres... Redescubriendo las nuevas Masculinidades. En: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP], *Caminando en la ruta sentipensante. Configuración de experiencias pedagógicas* (pp. 263-292). IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2424>
- Borja, C. (2020c). COSMO: Construyendo Masculinidades en el Contexto Escolar desde Orientación. *Caja de Herramientas Digitales*. IDEP. <https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/herramienta/195>
- Brunal, A., (2021, 23 de julio). ¿Qué esperan las mujeres, de los Hombres? *Cuando Los Hombres Hablan*. <https://cuandoloshombreshablan.blogspot.com/2021/07/que-esperan-las-mujeres-de-los-hombres.html?zx=7c405c9411446497>
- Borja, C., Brunal, A., Osorio, A., y Mora, A. (2018). *Rol y sentido de la orientación educativa en ámbitos escolares en Colombia*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].

- Buendía, L., Colás, M., y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cano Rodas, A. M., Motta Ariza, M. E., Valderrama Tibocho, L. E. y Gil Vargas, C. A. (2016). Jefatura masculina en hogares monoparentales: adaptaciones de los hombres a las necesidades de sus hijos. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(1), 123–145. <https://doi.org/10.15446/rsc.v39n1.56344>
- Chiodi, A., Fabbri, L. y Sánchez, A. (2019). *Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*. Instituto de Masculinidades y Cambio Social. <https://drive.google.com/file/d/1zZklRNyLhwZLc2ZTWu4hSYtEJDC9ftN3/view>
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. UNAM, Programa Universitario de Estudios Género.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, fondos de conocimiento y formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada* (17), 2. 51-64. <http://hdl.handle.net/10256/8514>
- García, L. (2015). *Nuevas masculinidades: discursos y prácticas de resistencia al patriarcado*. FLACSO Ecuador.
- Gil Calvo, E. (1997). *El nuevo sexo débil: los dilemas del varón posmoderno*. Ediciones Temas de Hoy.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de masculinidad*. Paidós.
- Guerrero, O. (2018). La masculinidad como engaño: los Desengaños amorosos (1647) de María de Zayas. [Trabajo de grado en Lenguas y Literatura Moderna, Universitat de Barcelona].
- Guevara, E. (2008). La masculinidad desde una perspectiva sociológica. Una dimensión del orden de género. *Sociológica* (66). 71-92. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/186/177>

- Gómez, J. (2018). Karl Marx entre el determinismo y la libertad. Un comentario al Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política. *Versiones. Revista De Filosofía*, (13), 139–155. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/versiones/article/view/333597>
- González, M., y Camacaro, D. (2013). Desandando las rutas de la masculinidad. *Comunidad y Salud* (11)1, http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932013000100009
- Gutmann, M. (2000). *Ser hombre de verdad en la ciudad de México, ni macho ni mandilón*. El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhn0dc9>
- Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para investigación relacionada con las artes. En: F. Hernández, M. Gómez y H. Pérez (édigo.), *Bases para debate sobre investigación artística*, (pp. 9-49). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Herrera, F. (2021). Girls are like flowers; boys are like footballs: How fathers hope to configure their sons masculinity. *Boyhood Studies*, 14(1), 45-62. <https://doi.org/10.3167/bhs.2021.140104>
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 392-419. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Jiménez, D. (2019). *Deshumanizando al varón: Pasado, presente y futuro del sexo masculino*. Bowker.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En: T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*, (pp. 49-62). Ediciones de las Mujeres, nº 24. Isis Internacional-Flacso Chile.

- Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En: L. Arango, M. León y M. Viveros (comp.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, (pp. 123-146). Tercer Mundo.
- Leira, S. (2020). *Conceptualizaciones sobre la masculinidad*. [Trabajo de grado en Psicología, Universidad de La República del Uruguay]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/26431>
- Londoño, R. (2018). *Pensar lo in-noble: ód indagación/digestión para posibilitar una re-existencia*. [Tesis de Maestría en Estudios Artísticos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/15424>
- Mendieta, G., Tinjacá, D., y Cuevas, J. (2021). Representations about Emotions and Masculinity in Bogotá Males. *Masculinities and Social Change*, 10 (2), 186-215. <https://doi.org/10.17583/mcs.2021.7319>
- Meneses, S. (2021). *Masculinidad, violencia e impunidad. Caso Paola Guzmán Albarracín*. [Tesis de Maestría en Estudios de la Cultura, Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://hdl.handle.net/10644/7949>
- Menjívar, M. (2010). *La masculinidad a debate* (1 Ed.). FLACSO.
- Minello, N. (2002). Los estudios de masculinidad. *Estudios Sociológicos*, 20(3), 715-732. <https://www.redalyc.org/pdf/598/59806009.pdf>
- Montoya, B. (2015). *Comportamiento del suicidio. Colombia, 2015. Violencia autoinflingida, desde un enfoque forense*. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49523/Suicidios.pdf>
- Overall, C. (1987). Mary Anne Warren, Gendercide: The Implications of Sex Selection. Totowa, NJ: Rowman y Allanheld 1985. Pp. IX 209. *Canadian Journal of Philosophy*, 17(3), 683-692. <https://doi.org/10.1080/00455091.1987.10716463>

- Pizarro, H. (2006). *Porque soy hombre. Una visión a la nueva masculinidad*. Autoedición. http://ovsyg.ujed.mx/docs/biblioteca-virtual/Porque_soy_hombre.pdf
- Riaño, D., Palmar, L., y Rosas, D. (2018). *Fragilidad de la masculinidad en una sociedad machista*. [Tesis de grado en Psicología, Universidad Católica de Colombia]. <http://hdl.handle.net/10983/15929>
- Ruiz, J. (2012). *Nuevas masculinidades y feminidades. Una experiencia de ciudadanía en género*. Colectivo Hombres y Masculinidades – PNUD. https://issuu.com/rimamasculinidades/docs/nuevas_masculinidades_y_feminidades_una_experienc
- Ruiz, J. (2017). *Nuevas masculinidades y feminidades rurales. Una experiencia en el caribe colombiano*. Colectivo Hombres y Masculinidades – SWISSAID.
- Sanfélix, J. (2011). Las nuevas masculinidades. Los hombres frente al cambio en las mujeres. *Prisma Social*, (7), 220 – 247. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3806207>
- Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, (2), 2, 27-65. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/119>
- Solana, J. (1995). La unidad y diversidad del hombre en la antropología compleja de Edgar Morin. *Gazeta de Antropología*, (11). http://www.ugr.es/~pwlac/G11_02JoseLuis_Solana_Ruiz.html
- Téllez, A., y Verdú A. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (2) 80-103. <http://www.revistadeantropologia.es/Textos/N2/El%20significado%20de%20la%20masculinidad.pdf>
- Viveros, M., y Gil, F. (2006). ¿Educadores, orientadores, terapeutas? Juventud, sexualidad e intervención social. *Cad. Saúde Pública*, (22), 1, 201-208. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-420304>



Maestros y Maestras que Inspiran IDEP

En un país, en el cual una de cada 50 niñas menor de 14 años es obligada al matrimonio infantil, 15 000 menores son víctimas de violencia sexual, 67 % de adolescentes y jóvenes temen ir al colegio por su orientación sexual; y en donde se produjeron 129 feminicidios en el 2022; es claro que se necesita de un giro pedagógico para liberar los cuerpos de las violencias que les atraviesan por ser diferentes y a su vez vulnerables, pues es con una educación que se logrará que los cuerpos de niñas, niños, adolescentes y mujeres sean territorios diversos y de paz.

Por esto, son de gran importancia las experiencias pedagógicas de *Maestros y Maestras que Inspiran* en la línea de Género y Diversidad, pues las propuestas que comparten en esta obra nos muestran una educación alternativa que incluye al diferente, al excluido, y que a su vez controvierte los discursos de vigilancia, disciplinamiento y control que han construido el cuerpo y la sexualidad hegemónicas.