

Escuela de Género: perspectiva, enfoque y ideología en la educación media

Carlos Andrés Alberto Suárez^I

Olga Lucía Arias Romero^{II}

Yefrey Antonio Ramírez Agudelo^I

^IUniversitaria Agustiniana (Uniagustiniana), Bogotá/DC – Colombia

^{II}Colegio Sorrento IED, Bogotá/DC – Colombia

RESUMEN – Escuela de Género: perspectiva, enfoque y ideología en la educación media. La educación en general está permeada por prejuicios identitarios, androcéntricos, que dificultan que el contexto escolar sea un espacio equitativo para niñas y niños pertenecientes a minorías subordinadas y excluidas; situación difícil de superar a causa de injusticias epistémicas y estructurales ancladas en el espacio escolar. El presente estudio logra identificar aspectos que inciden en la reproducción de sesgos, estereotipos e identidades en la escuela que dificultan la implementación de una perspectiva de género y su impacto en la calidad educativa. Metodológicamente se toma como referente la investigación acción participación (IAP) dentro del paradigma de la teoría crítica, orientado por la epistemología y cartografía feminista.

Palabras clave: Género. Injusticia Epistémica. Injusticia Estructural. Perspectiva. Enfoque.

ABSTRACT – Gender School: perspective, approach and ideology in secondary education. Education in general is permeated by identity and androcentric prejudices that make it difficult for the school context to be an equitable space for girls and boys belonging to subordinated and excluded minorities. This situation is difficult to overcome due to epistemic and structural injustices anchored in the school environment. This study identifies aspects that influence the reproduction of biases, stereotypes and identities in the school that hinder the implementation of a gender perspective and its impact on the quality of education. Methodologically, participatory action research (PAR) is taken as a reference within the paradigm of critical theory, guided by feminist epistemology and cartography.

Keywords: Gender. Epistemic Injustice. Structural Injustice. Perspective. Approach.

Sobre la Importancia de la Perspectiva de Género en la Escuela

La presente investigación es un estudio de caso sobre la implementación de la perspectiva de género (PG de aquí en adelante) en el Colegio Sorrento Institución Educativa Distrital (IED) de la localidad de Puente Aranda en la ciudad de Bogotá. Dicha indagación parte de la inquietud sobre qué está sucediendo con la implementación de la PG en la educación básica y media, guiada por la intuición de que la escuela sigue estando permeada por lógicas heteropatriarcales, androcéntricas, que dificultan que el contexto escolar sea un espacio equitativo, justo e igualitario para niñas y niños y pertenecientes a minorías subordinadas y excluidas. Esta situación, de manera particular, resulta difícil de superar a causa de injusticias epistémicas y estructurales con efectos directos en la calidad de la educación.

Debido a lo anterior, se tratará de articular insumos empíricos y teóricos para dar cuenta cómo operan las injusticias epistémicas y estructurales en la escuela y los efectos en la implementación de la PG. Para tal fin nos valemos de los siguientes recursos teóricos para orientar la reflexión y análisis de la información recolectada en la IED: el concepto de “injusticia epistémica” de Miranda Fricker (2017); la noción de “género”, como “posición” respecto a la producción de conocimiento de Linda Alcoff (2006); y la concepción de “injusticia estructural” de Iris Marion Young (2011). También se lleva a cabo una reflexión sobre los conceptos de “perspectiva”, “enfoque” e “ideología de género” para evitar ambigüedades en su utilización.

Los estudios sobre género y PG en educación en sus diferentes niveles coinciden en la necesidad de su implementación para mejorar, no solo la calidad de la educación (Donoso-Vázquez; Montané; Pessoa de Carvalho, 2014; Gamba, 2008; Rosas, 2022), sino también el desarrollo de las identidades y la configuración de sujetos políticos (Flores, 2005). Estas indagaciones, además, traen al centro de atención un asunto vital de justicia social: la equidad de género, respeto por la diferencia y pluralidad de las minorías oprimidas y excluidas (Busquets, 2003); todo lo cual contribuye al desarrollo y configuración de las nuevas identidades con competencias ciudadanas, empáticas, diversas e incluyentes.

Se sostiene que la escuela, en particular, es un espacio históricamente constituido por lógicas y dinámicas hetero-patriarcales, dualistas y androcéntricas que resultan autopoyéticas, tendientes a producir y reproducir modelos, ofreciendo resistencia a los cambios y transformaciones sustanciales (Walsh, 2007; Zapata, 2014). Por eso, “[...] pese a que los establecimientos educacionales pueden ser una instancia positiva para propiciar cambios, también son espacios en los cuales existen y se reproducen estereotipos y prácticas sexistas” (Valenzuela; Cartes, 2020, p. 4).

Como forma de hacerle frente a este contexto, las diversas corrientes feministas han cobrado gran importancia en los últimos años

por sus aportes en el tópico de la presente investigación. Como ellas, otras minorías pertenecientes a los movimientos con orientación sexual, identidad y expresión de género y características sexuales diversas (LGTBIQ+), indigenistas, y de otros sectores subalternos minoritarios, han logrado poner de manifiesto “[...] las condiciones de desigualdad que sufren en múltiples esferas de la vida cotidiana” (Leñero, 2011, p. 52). Con todo, aún estamos lejos de cumplir con los estándares básicos planteados en políticas internacionales como, por ejemplo, las propuestas por ONU (2018) y la Unesco (Rojas, 2020).

A pesar de esta necesidad, no son pocas las resistencias y discursos en contracorriente de la implementación de la PG que deslegitiman sus avances desde diferentes sectores de la sociedad y desde distintas ideologías. Varias de esas posturas son conservadoras, religiosas y hasta fundamentalistas dogmáticas que se resisten a aceptar las manifestaciones de la diversidad (Leñero, 2011). Esto provoca que los logros se den a velocidades paquidérmicas o incluso, que se mantenga el *status quo*. En consecuencia, la escuela tiende a convertirse en un espacio desactualizado y desarticulado que no permite mejorar y alcanzar las condiciones de igualdad y equidad dentro de la diversidad de los y las estudiantes.

En este sentido, se hace interesante rastrear las dinámicas que se están dando en el espacio escolar respecto a la PG, sus logros, dificultades y oportunidades, así como sus fracasos y resistencias. Se entiende que la escuela es el lugar central para la transformación y oportunidad sin igual del tejido social y cultural, no sólo porque representa un ámbito, “no el único” (Connell, 2001, p. 158), que suele ser escuchado, validado, y que tiene resonancia, sino porque es un escenario que encarna en sí mismo todas las desigualdades, pues es allí donde se materializan, producen y reproducen. Es sobre estas disposiciones que se hace relevante describir y profundizar las desigualdades de género para visibilizarlas, desnaturalizarlas y mostrar cómo condicionan la manera en que las mujeres, las minorías oprimidas y excluidas habitan y transitan el espacio escolar, configurándose en una postura crítica, “contrahegemónica y transformadora” (Martínez, 2016; Blaise, 2009).

Las problemáticas que se entretienen respecto al fenómeno de la implementación de una PG en la escuela están permeadas por diversos factores y agentes de carácter multidimensional, los cuales tienen que ver en parte con la estigmatización (tergiversación mediática), la influencia de los *mass media* en la configuración de identidades, los prejuicios en la formación de los docentes, el discurso moralizante, la negación de las problemáticas referentes a las desigualdades e inequidades arraigadas al género, la tendencia a normalizar ciertas prácticas y actitudes injustas y discriminantes justificadas en la tradición y moral “adultocéntrica”, y, finalmente, el desconocimiento de las políticas de género y su aplicación en el espacio escolar y fuera de él. También es importante mencionar la configuración de subjetividades y marginalidades excluidas y rechazadas, la infantilización y ridiculización como

dispositivo de control social, las disputas y luchas con la tradición, discursos y poderes en contra corriente que de una u otra forma niegan y se oponen a la implementación de una PG en el contexto escolar.

Contextualización Conceptual: perspectiva, enfoque e ideología de género.

Antes de abordar los referentes teóricos de la presente investigación se ha considerado importante hacer una diferenciación conceptual que tiene que ver con las nociones de “perspectiva de género” (PG), “enfoque de género” (EG de aquí en adelante) e “ideología de género” (IG de aquí en adelante), y su relación con el feminismo para orientar la descripción y el análisis sobre la implementación de la PG en el presente estudio de caso. En gran parte de la literatura dedicada a los tópicos de *género* se matiza muy poco sobre tal distinción.

La *perspectiva de género* es entendida como un instrumento cuya finalidad es impactar de manera transversal las leyes, instituciones y sistemas organizativos de la sociedad del ideal de igualdad entre varón y mujer, no solo formalmente, sino también materialmente. Por esto,

[...] constituye una herramienta esencial para comprender aspectos fundamentales relativos a la construcción cultural de la identidad personal, así como para entender cómo se generan y reproducen determinadas jerarquías, relaciones de dominación y desigualdades sociales”. La perspectiva de género comienza a emplearse como un instrumento analítico útil para detectar situaciones de discriminación de las mujeres (Miranda-Novoa, 2013, p. 347).

Tal como lo postula de manera clara Niño (2019, p. 18), al reflexionar sobre las diferencias entre perspectiva y enfoque en el campo del derecho,

Las teorías que construyen modelos de justicia y específicamente se ubican desde el feminismo, hacen referencia a la perspectiva, la cual construye y justifica una mirada diferente para comprender los problemas de las mujeres. En otras palabras, la perspectiva de género son aquellas teorías y modelos de justicia que justifican una mirada diferenciada para resolver los problemas de las mujeres.

El *enfoque de género* hace referencia al método (Miranda-Novoa, 2013; Niño, 2019) es decir, a la manera como se implementa o llevan a cabo en la práctica, en los distintos contextos, las exigencias, reclamos, demandas y proyectos para lograr la equidad, igualdad y reconocimiento de género. Es decir, tiene un carácter programático y metodológico. Las investigaciones sostienen que es el EG la manera como se implementa e introduce la PG en los diferentes espacios y dimensiones sociales a través de su transversalización (Buquet, 2011; González, 2009; Montes-de-Oca-O'Reilly, 2019); esta última se comprende como el conjunto de “[...] procesos que tienen como fin que la PG atraviese todos los dispositivos educativos, pero también todos los sistemas, estructuras y procedimientos de la propia escuela” (Montes-de-Oca-

O'Reilly, 2019, p. 108). En este sentido, la transversalización busca permear e impactar todos los ámbitos de la educación como un compromiso fundamental con los derechos de las mujeres y las minorías segregadas.

La *ideología de género* es quizás la arista más polémica de los asuntos referentes al género, debido en parte al carácter ambivalente y paradójico del término “ideología” y la manera como se ha recepcionando en el imaginario colectivo de la cultura occidental. Tal como lo hace notar Terry Eagleton (2003) en su lectura que hace de Gramsci, en una primera acepción del término, la más difundida y aceptada comporta un carácter negativo, dogmatizador, empobrecedor, creador de falsa conciencia, ejercido por grupos hegemónicos, *statu quo* o establecimiento. En consecuencia, y paradójicamente, esta acepción del concepto de ideología es utilizada en muchas ocasiones para desprestigiar y censurar a los grupos de género y movimientos feministas por parte de grupos conservadores y del *establishment*. La IG usada peyorativamente para desacreditar las luchas, las demandas y reivindicaciones que exigen estos grupos minoritarios y oprimidos, obteniendo como resultado la estigmatización y deslegitimación de las mujeres y miembros militantes de estos grupos minoritarios y oprimidos (Young, 2000).

Ahora bien, siguiendo a Eagleton (2003, p. 220), se puede comprender el otro carácter del concepto de ideología: es con Gramsci que se efectúa la crucial transición de la ideología como “sistemas de ideas” a la ideología como una práctica social habitual y vivida, que supuestamente debe incluir las dimensiones inconscientes y no articuladas de la experiencia social, así como el funcionamiento de las instituciones formales. Es este segundo sentido el que adoptamos para entender y comprender la IG, no en el carácter meramente negativo, sino en el que comporta un horizonte de sentido y de lucha política. Teniendo esto en mente, el concepto de ideología resulta complejo, no solo por estar permeado por un crisol de imaginarios políticos, sociales y culturales de diferentes tradiciones, y en ocasiones hasta divergentes, sino porque resulta improbable abarcar en una categoría general de IG la diversidad sin que se resientan facciones o partes de la misma.

De tal manera, no resulta extraño que se puedan encontrar influencias políticas, económicas y teóricas, tales como el marxismo, el psicoanálisis, las reflexiones sobre la determinación cultural en la identidad (estudios culturales), los descubrimientos de la teoría crítica y el pensamiento decolonial frente al pensamiento hegemónico y etnocéntrico, militando hombro a hombro con la hermenéutica y las ideas del pensamiento contextualizado y situado, el rechazo al esencialismo y la explicación anti-biologicista, entre otras, muchas otras ideas destacadas del pensamiento de avanzada en la reflexión contemporánea propuesta por los *gender studies*.

Con todo, se comprende aquí la ideología de género como conjunto de imaginarios políticos, reivindicaciones, luchas y militancias

para alcanzar los mínimos de justicia que se han planteado como necesarios para garantizar las condiciones de posibilidad para la igualdad y equidad de género, en todos los espacios de interacción social. Algunas de sus propuestas se dirigen, por ejemplo, a la búsqueda de una solución radical al problema de la subordinación de las mujeres. Se llegó a la conclusión de que debía atacarse la supremacía absoluta del varón en el ámbito de la sexualidad y de la reproducción. Esta fue la propuesta del feminismo radical para salir de la trampa “sexo igual género” y romper la última barrera que impedía a las mujeres su plena liberación: la de la servidumbre sexual. La ideología de género tomará como bandera o slogan “lo personal es político” (Millet, 1995) lo público y lo privado son determinaciones impuestas o afectadas desde un ideario político, jurídico, económico y cultural de las hegemonías hetero-patriarcales. Lo público, casi que ilimitado, es el dominio de lo masculino, lo privado, el ámbito de lo doméstico, es el refugio de lo femenino.

La Epistemología en la Construcción de Identidad y Personas con Agencia Política

El género es, entre otras cosas, una posición que se ocupa y desde la que se puede actuar políticamente (Alcoff, 2006). No se trata de una entidad determinada, estable y esencial sino una posición que depende de la experiencia, del contexto, del cuerpo, no solo biológico sino cultural, de la historia efectual, así como de la relación con otros. Esta posición, además de tener una fuerte capacidad política, también tiene una posibilidad epistémica (del conocimiento) que no está en desconexión con lo político.

La identidad no determina un punto de vista fijo e inamovible, pues es la que hace posible enfatizar y plantear puntos de vista diferentes a la perspectiva hegemónica, precisamente, porque esta se considera a sí misma como neutral, desconociendo que es una perspectiva más. La objetividad que proclama no puede tratarse más que de visión fija. Ahora bien, los puntos de vista de los subyugados no son posiciones ingenuas o inocentes, no están exentos de evaluación crítica, deconstrucción, deconstrucción e interpretación (Haraway, 1995). Si la identidad de género es una posición, como lo indica Alcoff (2006), entonces el posicionamiento crítico sí depende de la identidad, que está sometida a examen continuo como una condición de posibilidad para ver desde algún lado, de modo encarnado, así como para hacer crítica a esa visión hegemónica. Sin esa posición identitaria no es posible el conocimiento crítico.

Iris Marion Young también defiende la tesis del género como posición. El género se constituye como relación social y como proceso que determina la posición y el rol social que ocupan las personas. Para Young esta posición depende de una estructura social: “Se trata de un relato de la diferencia de género como diferencia estructural” (Young, 2002, p. 93). Así, este relato como posición en la estructura social termina forjando las opciones de vida, el deseo, la sexualidad, el estatus

jurídico, las posibilidades educativas y laborales, el acceso a recursos, el reconocimiento político, los roles de autoridad/subordinación, el prestigio y el reconocimiento. En el caso de las mujeres, esta posición termina constituyéndose en una injusticia contra ellas (Fricker, 2017) y, más aún, esto sucede cuando las identidades de género se cruzan con otros prejuicios identitarios sociales como la raza, la clase, la nacionalidad o la etnia.

Young (2000) también avizora la potencia política y epistémica del género como un recurso político incluyente, debido a que “[...] ayuda a corregir los sesgos de las perspectivas dominantes parcializadas a través de la comunicación de la experiencia y el conocimiento derivado de las diferentes posiciones sociales” (Rosas; Álvarez, 2022, p. 5), ampliando, de esta forma, el conocimiento que tenemos de la sociedad. La posición del género en la estructura social da voz a las necesidades, los intereses y las perspectivas de aquellos en desventaja, lo que da paso a la toma de decisiones más justas y a la posible transformación de las “estructuras sociales fundamentadas en la dominación y opresión” (Young, 2000, p. 68).

Esta ampliación del conocimiento social, de las perspectivas parcializadas y sesgadas está en consonancia con la propuesta de Miranda Fricker. En su matricial trabajo titulado *Injusticia epistémica*, de 2017, analiza, desde la óptica del feminismo, las dinámicas sobre la comprensión e interpretación de las relaciones sociales y roles de los individuos explicando cómo se configuran las condiciones injustas para las minorías oprimidas y segregadas. Al reflexionar sobre la “injusticia epistémica”, la divide en dos dimensiones “testimonial” y “hermenéutica” (Fricker, 2017).

Respecto a la primera, ésta se configura cuando a ciertos tipos de personas no se les atribuye credibilidad a sus testimonios debido a prejuicios o poderes identitarios que los discriminan y marginan. Se puede pensar en el caso de la mujer que acude a la justicia, pero no se le cree cuando acusa a sus abusadores o victimarios por el hecho de ser mujer, o a los negros por ser negros. Sus palabras tienen menos credibilidad frente a otro tipo de sujetos: testimonio del policía blanco frente al ciudadano negro, o los indígenas o gay frente a los heteronormados.

En su dimensión hermenéutica, la autora sostiene que el “poder identitario” opera en la creación de instituciones, estructuras sociales y culturales que no permiten interpretar y comprender la situación injusta y en desventaja de ciertas personas en determinados roles e interacciones sociales. Algunas parcelas de la vida de los individuos resultan inexplicables e incomprensibles a la luz de los recursos epistémicos establecidos por la cultura. Piénsese en el complejo de culpa que siente una persona homosexual por que la cultura dice que no son normales. O las mujeres que eran acosadas sexualmente en una época donde era normal el manoseo abusivo y no se había configurado el concepto de “acoso sexual”. Así, la injusticia hermenéutica es un concepto central para poder explicar las injusticias e inequidades en los diferentes espacios, así como también la reproducción de sesgos y estereotipos, y la

escuela no es la excepción. Con la parcialización producida por los prejuicios identitarios, se corre el riesgo de que “[...] alguna parcela significativa de la experiencia social propia quede oculta a la comprensión colectiva debido a un prejuicio identitario estructural en los recursos hermenéuticos colectivos” (Fricker, 2017, p. 254). En otras palabras, “correr el riesgo” no es otra cosa que ser víctima o causa de lo que ella denomina injusticia hermenéutica producida por ese sesgo o parcialización identitaria, sino que es la incapacidad de comprender o dar sentido a experiencias dentro de la cultura que producen malestar, pero que están naturalizadas por la sociedad.

De esta manera, concebir la PG en el espacio concreto de la escuela permite desarrollar una mirada crítica sobre las desigualdades, jerarquías y formas de discriminación en las instituciones escolares, que se producen por razón del género. En ese sentido, se compromete con modelos de justicia y miradas diferenciadas para explicar y proponer estrategias con miras a resolver los problemas de las niñas y niños discriminados, “víctimas de violencias de género” (Leñero, 2011, p. 50). Sin embargo, la PG en la escuela también se compromete con modificaciones en los “[...] procesos de enseñanza-aprendizaje, contenidos conceptuales, conocimientos no distorsionados, metodologías no sesgadas, identificación de elementos culturales que tienden a la dominación, estrategias didácticas para el cambio, deconstrucción de identidades” (Bolaños; Jiménez, 1996¹ apud Donoso-Vázquez; Montané; Pessoa de Carvalho, 2014, p. 162).

De esta manera, la PG incluye cambios en la cultura institucional, sus prácticas, leyes y estructuras, pero también introduce modificaciones epistémicas fundamentales para cada una de las disciplinas académicas y formas de enseñanza. El feminismo académico ha producido el conocimiento científico relevante para poder identificar y cuestionar las formas de discriminación en los diferentes espacios, pero las escuelas no han “[...] acogido la temática y sus procesos de institucionalización al interior de sus comunidades” (Buquet, 2011, p. 212). Este imaginario no constituye una perspectiva ya construida, sino que funciona como horizonte de sentido y posicionamiento crítico que permite la lucha constante para reducir las discriminaciones, violencias y desigualdades.

Metodología

Metodológicamente se implementa el recurso de la investigación acción participación (IAP) dentro del paradigma de la teoría crítica, orientado por la epistemología y cartografía feminista. Es una metodología cualitativa-interpretativa con PG, en el sentido que enfatiza, como lo hace la epistemología feminista, que el conocimiento es siempre situado (Haraway, 1995), es decir, hay unas condiciones histórico materiales contextualizadas, corporizadas y concretas, sin pretensiones de universalización y objetividad neutral. Para la recolección de la información, se consideró pertinente recurrir a los “grupos focales” o

“grupos de discusión” (Valles, 1997, p. 288-289). Esta técnica es comúnmente utilizada para realizar investigaciones “[...] fenomenológicas sobre los puntos de vista y la comprensión de las personas sobre determinados fenómenos” (Wilkinson, 1998, p 184).

Los grupos focales, en su mayoría conformados por estudiantes de diferentes grados, permitieron situar las problemáticas desde sus perspectivas y rastrear categorías emergentes para la interpretación, comprensión y propuesta de estrategias en la perspectiva de la implementación de la PG en la Institución. De esta forma, se atiende a su manera de habitar, transitar y mejorar el espacio escolar y las condiciones de equidad entre niñas y niños.

El aporte de los profesores y exalumnos permitió una mirada más completa, situada y objetiva sobre la manera cómo la institución ha asumido en el transcurso del tiempo, los retos que impone la implementación de la PG. Las apreciaciones y aportes de los exalumnos resultan de gran importancia, ya que permiten una visión y evaluación comparada respecto a las descripciones de los estudiantes actuales y lo que ellas y ellos experimentaron en su tránsito por la institución. De igual manera, la visión de los docentes participantes enriqueció la discusión e interpretación de las problemáticas tratadas en cada uno de los grupos focales desde su disciplina y experticia.

De acuerdo con estas consideraciones y atendiendo el objetivo de la investigación, se implementó una estrategia metodológica IAP basada en 4 momentos: a) diagnóstico sobre las problemáticas institucionales relacionadas con la PG desde la mirada de los estudiantes participantes; b) diseño e implementación de espacios de reflexión y nuevas juntanzas basados en los resultados del diagnóstico y las potencialidades de las comunidades educativas para la transformación y mejoramiento de las condiciones iniciales; c) las comunidades de indagación integradas por equipos de estudiantes, docentes y miembros de instituciones aliadas invitadas a apoyar y nutrir el proceso. Estas comunidades permitieron nuevas representaciones, saberes y prácticas pedagógicas sobre PG y EG, cumpliendo con el propósito metodológico (IAP) de contribuir al mejoramiento de la comunidad educativa intervenida directamente en la investigación. Y d) estrategias y prácticas que se llevaron a cabo dentro de la institución como ejemplos de EG. A continuación, se presentan algunos datos complementarios de la metodología.

Tabla 1 – Antecedentes Complementarios a la Metodología

Territorio			
- Bogotá urbana (Colegio Distrital localidad Puente Aranda)			
Población			
- Estudiantes de educación media, en su mayoría de grado undécimo y décimo. - Exalumnos. - Docentes de básica primaria, secundaria e investigador universitario. - Madres de estudiantes.			
Criterios de sistematización, análisis y creación			
Fases metodológicas	Recolección de información	Sistematización	Creación
Diagnóstico	Análisis documental y grupos focales	Matriz de priorización	Juntanzas
Instrumentos	Análisis documental y grupos focales, talleres.	Matriz de priorización	juntanza, jornadas pedagógicas y de sensibilización.
Análisis y reflexión	Análisis documental y grupos focales.	Matriz de análisis inductivo	Comunidades de indagación
Aspectos éticos			
Los datos fueron confidenciales y anónimos, no se usaron nombres o documentos de identidad, se aplicó un consentimiento informado a cada participante. A las y los participantes menores de edad se les pidió autorización a las madres y los padres de familia o dado el caso a los acudientes del menor, para poder participar de los talleres, así como de los grupos de formación y discusión (consentimiento informado). Se insistió en que los participantes no son concebidos como objetos de la investigación, sino como agentes participantes en la construcción de los hallazgos y conocimiento. Se estableció así una relación comunicativa dialógica, no vertical, donde se construye y deconstruye formas de comprensión a través del intercambio de experiencias y saberes. La recolección de la información se realizó durante un periodo de ocho (8) meses aproximadamente, en los cuales se llevaron a cabo encuentros consecutivos para realizar talleres de formación como: escuelas de padres y escuelas de formación docente. Además, se incluyeron grupos focales y entrevistas, con una periodicidad de 15 o máximo 20 días, utilizando las instalaciones del colegio en todos los casos y en los cuales participaban alrededor de 12 a 15 personas por sesión			
Número de grupos focales			
10			

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de Resultados

Los hallazgos que arrojó el análisis de la información recolectada durante la realización de los grupos focales muestran las subcategorías emergentes como los aspectos que más inciden en la producción y reproducción de sesgos, estereotipos y poderes identitarios que perpetúan desigualdades e inequidades (Fricker, 2017) a la hora de habitar y transitar los espacios escolares. Estas subcategorías se constituyen en muestras de injusticias epistémicas y estructurales (Young, 2011), las dos categorías planteadas en el marco teórico como guía del presente análisis (Tabla 2).

Tabla 2 – Categorías Emergentes

Categorías Marco teórico	Subcategorías Resultados	Descripción extensa
Injusticias Epistémicas y Estructurales	Negación y ocultamiento	1. Negar tácitamente las problemáticas y prácticas que aborda y denuncia la perspectiva de género como ocurrencias concretas y reales (hechos) en el espacio académico.
	Reproducción de estereotipos	2. Configuración de subjetividades y marginalidades que se excluyen, rechazan e invisibilizan, en los distintos espacios de la institución y en todos los niveles
	Ignorancia y desactualización	3. Desconocimiento de las políticas de género y su aplicación en escuela
	Poder identitario y desinformación	4. Miembro del cuerpo docente que se oponen abiertamente o niegan la necesidad e importancia de la implementación del enfoque de género en las distintas dimensiones del contexto escolar.
	Deslegitimación tergiversación	5. Infantilización y ridiculización de las personas que defienden tesis con perspectivas de género
	Estructuras rígidas	6. Las disputas y luchas con la tradición; discursos y poderes en contra corriente. Posiciones adulto-céntricas ancladas a la tradición y moralidad religiosa.
	Tergiversación mediática	7. estigmatización del feminismo y/o perspectivas de género y causa de la tergiversación mediática y cultural a través de <i>mass media</i> .
	Violencia y legitimación	8. Violencia sexual y acoso contra las niñas en distintos espacios que habitan y transitan
	Prejuicios identitarios	9. Prejuicios en la formación docente y discurso moralizante frente a la perspectiva de género.
	Currículo y PG	10. Contenidos académicos desactualizados y desarticulados, sin PG.

Fuente: Elaboración Propia.

Estas pesquisas y descripciones, como las más recurrentes en la producción de identidades y agencias políticas, evidenció el grado de reflexión y toma de conciencia al interior de la institución educativa de las problemáticas asociadas al género y a las que se pueden llegar a través de las nuevas juntanzas. Esta toma de conciencia y reflexión con criterio e información permitió “la creación de una escuela, dentro de la escuela” (GF4), expresión usada por una lideresa estudiantil que planteó la necesidad de pensar la PG desde un espacio seguro, dialogante y transformador. “Una apuesta discursiva para la deconstrucción, el desaprender y el empoderar, no solamente a quienes la integran, sino también para quienes se les replica” (Docente, GF4).

Primer Momento: acercamiento y diagnóstico (GF1 y GF2)

Durante el 2022 empezó el desarrollo y documentación del estudio de caso en el Colegio Sorrento IED, en la ciudad de Bogotá. Como primer paso se toma como referente un grupo de estudiantes que, de manera autónoma, se interesó en indagar sobre las problemáticas de género en la institución. Ellas en el año 2020 crearon la *Escuela de Género, denominada Verbenas*. Empezaron ahí un camino de indagación sobre las dinámicas establecidas entre los diferentes estamentos, roles

de la comunidad académica, formas en que están configurados los espacios, las identidades, las reglas de convivencia, la forma de vestir y transitar el espacio escolar. Estos cuestionamientos se convirtieron en insumos para la creación de los grupos de estudio que continuaron las reflexiones desencadenantes de nuevos conocimientos con relación al feminismo, la PG, el EG y la IG, la creación de comunidades de indagación, nuevas juntanzas y propuestas disruptivas, guiadas por la tutora de ciencias sociales y filosofía.

En los encuentros realizados en los grupos focales, se socializó los avances de los proyectos de género desarrollados por estos diferentes grupos de estudiantes. El primer grupo representativo se denominó “Derrumbando esquemas de complejidad” (GF1), conformado por estudiantes que decidieron trabajar la homosexualidad en hombres y mujeres partiendo de las siguientes preguntas: “¿Hay discriminación hacia los homosexuales en el colegio Sorrento?, ¿Cómo se evidencia esta discriminación?, ¿Cómo concientizar a los estudiantes para disminuir la discriminación?” (GF1). Las búsquedas particulares del grupo las llevaron a la indagación conceptual en torno a las orientaciones de género, a la educación integral y a la educación inclusiva, evidenciando que en el contexto de la institución aún prevalecen fuertemente arraigadas las posturas conservadoras y religiosas que tienden a legitimar las prácticas discriminatorias sobre quienes manifiestan identidades diversas.

En estas indagaciones, denuncian que en la institución son poco tratadas las diversidades de género y por ende la escuela es vista como un espacio inseguro para cualquier integrante de la comunidad LGTBIQ+, donde, incluso, algunos profesores normalizan estas actitudes hostiles hacia miembros de la colectividad. Una docente de la IED afirmó: “Se emiten juicios de valor negativos sobre las identidades y los cuerpos de estas personas. Se ha llegado incluso a expresar que se constituyen en un mal ejemplo para el resto de la comunidad justificados en categorías morales propias de la religión” (Docente, GF1).

En las conversaciones se reitera la tendencia a una doble moral que adopta una postura políticamente correcta por parte de algunos docentes, pero que, en la praxis, en la cotidianidad, hacen uso de la deslegitimación de algunos cuerpos e identidades, juzgándolos como negativos para el resto de la comunidad. Los prejuicios homofóbicos y sexistas se imponen como criterio de validación de unos cuerpos e identidades sobre otros, justificados en la dicotomía normal-anormal como rasgo estructural. El “poder identitario” del que habla Miranda Fricker (2017), como rasgo estructural de las relaciones sociales que determina las injusticias hermenéuticas, se puede ver operando en estos niveles.

En (GF2), se socializó las experiencias del grupo de estudio denominado “Ela femenina”, en donde se hizo un ejercicio reflexivo que se convirtió en denuncia sobre las prácticas machistas, el lenguaje sexista y los roles de género que se encuentran presentes en el escenario escolar. Este espacio sirvió para develar la incidencia de estas prácticas en

la participación equitativa entre niños y niñas en los diferentes espacios, además de constar que inhiben el desarrollo de las niñas y niñas en los diversos escenarios de la escuela: académicos, lúdico-recreativos y sociales.

Las estudiantes creadoras de este proyecto empezaron por la revisión de referentes teóricos que les permitieron comprender la importancia del lenguaje en la naturalización del poder y las lógicas heteropatriarcales presentes dentro del aula y en la mayoría de los espacios de la institución. Para ellas, la filósofa y activista feminista Judith Butler fue el referente inicial para analizar el lenguaje sexista y las implicaciones de poder dentro de la escuela, la presión que se ejerce y los condicionamientos performativos a través de bromas, apodosos y juegos verbales. Se develaron así estereotipos que se transmiten mediante las conversaciones sobre el rol que la mujer debería desempeñar en la escuela (Butler, 1997).

Por ejemplo, ellas reflexionaron sobre las dinámicas que se dan en el patio o cancha de deporte de la institución a la hora de los descansos académicos: “[...] los niños ocupan siempre las canchas para jugar al fútbol, mientras las niñas transitan a los alrededores. Los espacios que ocupan las niñas en los descansos son visiblemente mucho más pequeños; las dinámicas son bastante fuertes y agresivas, empujan, dan balonazos” (Estudiante, GF2). La escuela se manifiesta entonces como un lugar hostil para las niñas (Blaise, 2009), que desde las miradas masculinas sitúan a los hombres como sujetos activos y a las mujeres como sujetas pasivas (Marín del Ojo; Cancelas-Ouviña, 2021).

Una de las posibles explicaciones se encuentra en la postura heterosexual, enfocada en el placer masculino, la sexualización y la cosificación de las mujeres como expresión de la normalización de conductas patriarcales. Una de las estudiantes señaló:

Esto es visible cuando un compañero se siente con el poder de comentar, hipersexualizar a sus compañeras. Un caso reciente sucedió en grado noveno, donde un compañero mediante herramientas tecnológicas socializaba con sus amigas fotos de las niñas del salón; al confrontarlo, hubo cierto malestar porque el chico era juicioso académicamente hablando. ¿Por qué hay un mayor descontento sobre que se acuse a un estudiante aplicado y no porque se presentó una situación de violencia de género en la escuela? Esta mirada también permite que en la cotidianidad se violente verbalmente a las niñas, como por ejemplo cuando un profesor hombre dice: ‘tu falda está muy alta, no puede ir más arriba de 4 dedos después de la rodilla, porque vas a provocar a tus compañeros y darás una mala imagen de la institución’ (Estudiante, GF2).

La escuela se ha estructurado desde perspectivas de la belleza femenina que debe ir acorde a los mandatos colectivizados e imaginarios heteronormados de la institución, los cuales relacionan los cuerpos femeninos como único atributo, ignorando las demás potencialidades femeninas, como por ejemplo las académicas.

Esto genera espacios conflictivos en la escuela, porque muchas niñas relacionan la estética y el físico de alguna compañera como su única cualidad e ignoran sus capacidades académicas; también suelen pensar que esa compañera ha pasado la materia porque se le insinuó al profesor. En otros espacios como el patio o los pasillos

se escuchan comentarios como: ‘yo nunca tendré un novio, no soy tan bonita como ella’, reduciendo esa perspectiva femenina en la escuela. ¿La belleza amplía las oportunidades académicas o sociales, más que las habilidades intelectuales de la persona? (Estudiante, GF2).

En sus narrativas, las estudiantes reclaman el reconocimiento de los cuerpos tal y como son, en otras palabras, piden libertad en las formas en que transitan en la búsqueda de una identidad estética y ética. Una estética que busca ser sin los juzgamientos sociales que estereotipan, marcan y generan diferentes violencias que se justifican por la forma de vestir y de adornarse. Y comportamiento ético que busca la sororidad como tejido y sostén para enfrentar las situaciones que incomodan, cosifican y permiten la vulneración. La afirmación del cuerpo se manifiesta con la necesidad de ocupar los espacios que son negados tradicionalmente por la presencia masculina como los lugares del juego y de la movilidad. Por eso, como lo dice García (2007, p. 49)

[...] cuando la inclusión se piensa en el marco de la pedagogía hace referencia a los retos que las diversidades de todo tipo hacen a la escuela: por género, orden étnico-racial, clase social, situación o no de discapacidad física o cognitiva, procedencia cultural... siendo las orientaciones afectivo eróticas e identidades de género diversas el desafío más reciente y más complejo.

La comprensión de lo diverso, de la necesidad de la autenticidad, de la manifestación de los estados emocionales, de la liberación de la enajenación de los estereotipos y poderes identitarios chocan con el dispositivo del uniforme que cumple un papel homogeneizador y regulador. Al respecto, una docente de la IED comentó: “En los pasillos y en ciertos espacios de clase, se escuchan voces tímidas que invitan a las niñas a asistir con pantalón, buscando la aprobación y el reto especialmente para la coordinación de convivencia” (GF3).

De hecho, las niñas de la escuela de género denuncian la injerencia ambigua de docentes que, apoyados en el manual de convivencia, pretenden regular el maquillaje, acorde según ellos a la moderación estética, anclada en su propia subjetividad del uniforme. Los modelos y estéticas femeninas históricamente implementados en la escuela, limitan el desarrollo de la motricidad. Un simple dispositivo como el uniforme, el uso de la falda, marca los espacios y la forma de dinamismo de unas frente a otros. La falda del uniforme se convierte así en dispositivo que limita ciertos tipos de movimientos y la manera como se transitan los espacios (GF2).

Por otro lado, en la apertura al GF3, denominado *pospandemia y feminismo*, se indagó acerca del regreso presencial a las aulas tras la pandemia que obligó al confinamiento, con el ánimo de recoger las versiones sobre los efectos de este y las cuestiones de género. Se realizó un encuentro con las estudiantes del grado décimo del Colegio Sorrento IED, evidenciado en los relatos las diversas situaciones que tuvieron que vivir las niñas tales como: las dificultades en el acceso a las clases virtuales y la adquisición de aprendizajes que se impartían mediante la educación a distancia. Entre los aspectos más relevantes se señalaron:

[...] la condición de cuidadoras que tuvieron que asumir las niñas, ya sea de sus hermanas o hermanos menores mientras los familiares buscaban el sustento de la casa. Este rol de cuidadora dificultó el acceso y la atención que requerían las clases sincrónicas que eran recibidas en su mayoría desde un celular que funcionaba con datos (Docente, GF3).

Adicionalmente, las niñas se vieron afectadas por violencias intrafamiliares generadas por las situaciones difíciles por la convivencia de varias personas en espacios reducidos. En los reportes de las comisiones de evaluación del colectivo docente se describieron situaciones de maltrato por parte de los cuidadores adultos por el acompañamiento en las tareas escolares, especialmente en las niñas y los niños más pequeños. Es importante hacer mención a estos efectos directos de la pandemia debido a que han trascendido a la escuela, en especial, en la mayoría de las niñas que se mantienen silentes y en reserva de demostrar sus avances cognitivos y en asumir su papel activo en los procesos de participación de la escuela por temor a ser cuestionadas por sus opiniones y decisiones.

Segundo Momento: comunidades de indagación

Las situaciones descritas anteriormente delinearon el escenario de encuentro como propuesta para analizar desde una PG la cotidianidad y las actividades curriculares que han normalizado y ocultado el desconocimiento, la discriminación, la estigmatización y la reproducción de posiciones identitarias excluyentes con las diversidades presentes en el colegio. Estos espacios se dieron con la apertura de los GF4 y GF5, dando lugar a las *comunidades de indagación*, las cuales fueron alimentadas de diferentes líneas que se constituyeron en las rutas de trabajo integradas por equipos de estudiantes de grado undécimo y décimo. Para esto se contó con el apoyo de una exalumna, gestora de la propuesta, el equipo de docentes que hacían parte del énfasis de Ciencias Humanas y con el apoyo de un docente investigador de educación universitaria.

Estas comunidades de indagación fueron importantes oportunidades de cambio, dando lugar a una de las tareas fundamentales de la Escuela de Género, el estudio y análisis de las políticas públicas que se vienen implementando en los diferentes escenarios de la ciudad y de la localidad. La vinculación interinstitucional permitió la integración dialógica de la Casa de Igualdad de Oportunidades², quienes de manera activa intervienen en el espacio escolar con talleres focalizados a los grados décimo, realizados en el año 2022. La participación permitió que se abrieran varios lugares para hablar de los derechos reproductivos y sexuales, así como el acercamiento a algunas madres y padres de familia para la prevención de violencias de género. Así mismo, se abrió un espacio denominado Tejiendo Mundos de Igualdad para conmemorar el día de las niñas, que se llevó a cabo el 11 de octubre del 2022, con las estudiantes participantes de grado sexto, así como el taller piloto para la conmemoración del 25N³.

Se destaca La Escuela Local de Mujeres y Equidad de Género que realizó el taller presencial acerca de la historia de los feminismos en

Colombia GF5, en donde se brindaron herramientas epistémicas para acercar a la comunidad educativa a los siguientes contenidos: qué es el feminismo, las principales corrientes de los feminismos y los procesos de reconocimiento de mujeres en la localidad de Puente Aranda para la visibilización y articulación. También se destacan los encuentros realizados del Colectivo Feminista Culicagadas⁴, que tuvo como fin visibilizar las experiencias de la organización de las jóvenes universitarias ante las situaciones de acoso de las cuales han sido víctimas, la manera de afrontarlo y como ellas pusieron la denuncia pública a través de la organización. Finalmente se da crédito a la participación de la escuela de género en INCITAR para la paz⁵ quienes permitieron la construcción de nuevos tejidos que potencian el escenario político de formación de los integrantes de la escuela de género en especial con la Juntanza Violetas y Colores⁶.

Tercer Momento: nuevas juntanzas y ejercicios disruptivos

Los grupos focales GF6, GF7 y GF8 fueron los espacios para el encuentro del poder potenciador de la palabra y la escucha de la escuela de género, dando lugar para diferentes juntanzas y propuestas disruptivas. Estos encuentros se hicieron a través de la Escuela de Género Verbenas que planteó como objetivo el fomento de la participación política de las estudiantes de los grados 6º a 11º para la búsqueda de oportunidades y de visibilización en los marcos conflictivos de los espacios de aprendizaje y convivencia en el colegio Sorrento IED. En los grupos, hubo reflexión y estudio de referentes feministas, se revisaron referentes teóricos del feminismo y se escucharon experiencias de otros colectivos feministas y otras instituciones de la localidad.

En cada juntanza, se buscó, unida a las reflexiones de las epistemologías de las filosofías feministas, que quienes integran la escuela de género se identificaran desde su ser individual y se acogieron como sujetas y sujetos protagonistas de sus historias. De esta manera se desmitificaron los discursos que reconocen a las mujeres como sujetas pasivas y que se encuentran “detrás de otros y son seres para otros” (Lagarde, 1990, p. 2). Esto es fundamental porque

la valoración crítica de las situaciones cotidianas que permiten los silencios cómplices, los lenguajes agresores y la normalización de conductas, debe cambiarse por el cuestionamiento crítico que permita revalorar, deconstruir y resignificar los condicionantes de lo privado que inhiben la participación pública (Docente, GF6).

Así pues, estos encuentros sirvieron como espacios de intercambios de saberes y experiencias, abarcando un amplio espectro de tópicos y matices que fueron desde lo personal (emocional-afectivo) hasta abordar cuestiones técnicas propias de la epistemología, la psicología y la política feminista, entre otros. Estos temas fueron abordados, por un lado, desde la perspectiva del saber técnico de la academia, guiados y orientados por tutoras, profesoras y profesionales expertas/os, invitados a la escuela de género y, por el otro lado, nutridos y contextualizados por las experiencias de los estudiantes y padres de familia que compartieron sus afectaciones. Esta diversidad permitió contar con

una perspectiva más nutrida en términos conceptuales, pero además con una tal que diera cuenta de los intereses de las individualidades y las vivencias particulares de los participantes, quienes, en últimas, deseaban saber y dotar de sentido, interpretar y comprender de una mejor forma las dinámicas que les han afectado y victimizado. Este ejercicio sirvió, además, para brindarles herramientas epistémicas que les posibilitan pensar y actuar de otra manera frente a experiencias traumáticas. Al respecto una estudiante expresó:

Todas en algún momento nos reconocemos y sentimos como víctimas. Como se ha visto, hemos pasado por muchas cosas horribles desde piropos groseros en la calle sobre nuestros cuerpos, la infantilización de algunos de los profesores, la no credibilidad por los adultos, el abuso en la propia familia etc. Es como si hubiera algo sistemático en todos los lugares, incluso en el colegio. La agresividad hacia las mujeres puede verse en todos lados (Estudiante, GF7).

Como una evidencia de estas palabras, resultó significativo que, a través de estas juntanzas, la mayoría de las mujeres participantes reconocieron haber sido víctimas de alguna agresión sexista o haber sido afectadas por actitudes o dispositivos que las colocaban en condición de desventaja y vulnerabilidad frente a hombres. Estas afectaciones van desde el naturalizado acoso callejero, pasando por actitudes discriminatorias de compañeros, profesores, padres, hasta violaciones en el propio seno de las familias. “Las violencias en las escuelas comparten rasgos de lo que ocurre en otros espacios, por ejemplo, en el hogar, en la calle, en el trabajo o en los grupos de iguales; pero también posee características particulares en espacios y con actores específicos” (Zapata, 2014, p. 14). Entonces, la dinámica permitió exteriorizar vivencias privadas que resultaron ser angustiosas y traumáticas para las participantes, pero, a la vez, significativas al brindar herramientas conceptuales y estrategias emocionales para dotar de sentido y comprender el estado de cosas por las que han pasado las niñas a causa de lógicas androcéntricas, predatorias, competitivas, egoístas y poco o nada cuidadoras con las otras y otros (Young, 2002; Alcoff, 2006).

Cuarto Momento: acciones concretas de enfoque de género

Los grupos focales GF9 y GF10 sirvieron de escenario para socializar y discutir acciones concretas que se han venido realizando en cuanto al *enfoque de género*. Se dialogó con los participantes sobre cómo se había dado la jornada de formación docente en perspectiva, enfoque e ideología de género y las problemáticas que se habían presentado en torno a la revisión del Manual de Convivencia de la Institución, como también de la jornada de sensibilización con toda la comunidad educativa sobre la PG.

Jornada pedagógica sobre perspectiva, enfoque e ideología

El grupo de docentes y directivas mostraron receptividad y atención frente al discurso y propuesta integradora referente a la implementación de la PG en los procesos y funciones sustantivas de la institución. Reconocieron, en su mayoría, la necesidad y los impactos que

tiene la PG en las dinámicas de interacción de los diferentes estamentos educativos y el mejoramiento de calidad educativa. También se reconoció que dicha implementación se constituye en una manifestación de justicia social y política en cuanto ayuda a reducir las brechas de género, la discriminación, los tratos injustos e inequidades. Aunque también se reconoció que hay resistencias, no explícitas de algunos docentes, que solapadamente desprestigian, entorpecen o manifiestan su desacuerdo, deformando y caricaturizando el discurso en los espacios de clase y con sus estudiantes. Por ejemplo,

Hay un docente en particular que se muestra agresivo y reactivo con la propuesta y el discurso de la implementación de la PG en la institución. Considera que es algo negativo y que deforma los buenos principios y moral de la comunidad. Hace comentarios descalificantes de las y los docentes que lideran el proceso (Docente, GF10).

Revisión del Manual de convivencia con PG

En esta socialización, se caracterizaron los logros, avances y limitaciones frente a este proceso. Se determinó que se debe tener una reflexión más profunda a partir de las orientaciones para la actualización y ajuste de los marcos normativos institucionales, teniendo en cuenta la PG. Además, se reconoció que, por lo menos, ya se han dado los primeros pasos en la implementación de la PG:

El colegio ha dado el primer paso para llevar a cabo los ajustes en el manual de convivencia, al reconocer que, según las orientaciones para el fortalecimiento, revisión y actualización, que corresponde especialmente en lo referente al enfoque de derechos, enfoque diferencial y el EG como transversalización de todos los estamentos educativos incluyendo el currículo, tiene fuertes vacíos y no ha sido pensado en estas claves, tal como lo señala la Secretaría de Educación de Bogotá⁷ (Docente, GF9).

Los hallazgos iniciales señalaron ajustes importantes que se deben realizar en el manual de convivencia desde una primera mirada de los profesores y profesoras para permitir el inicio de una reflexión sobre la implementación de la PG (Docente, GF9). En este sentido, se dejaron estipulados los siguientes criterios:

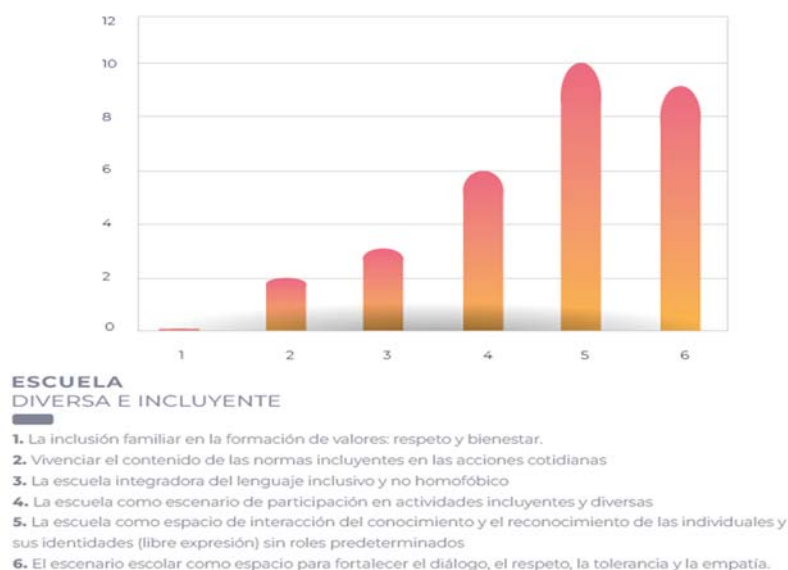
- a) La necesidad de ajustar el Manual de Convivencia a lo planteado por la Justicia Restaurativa Escolar;
- b) La revisión conceptual del documento, precisando los marcos y referentes que la comunidad (docentes, estudiantes y acudientes) proyectan en la educación de los niños, niñas y adolescentes;
- c) Revisar el lenguaje ambiguo, que depende de las subjetividades individuales y no del consenso de quienes integran la comunidad educativa;
- d) La revisión de los articulados que restringen el desarrollo y las manifestaciones de las diversidades sexuales, identitarias y culturales de las personas que integran la comunidad educativa;
- e) Integrar el lenguaje inclusivo que reivindique las diversidades de género y orientaciones sexuales;

f) Elaborar un Plan de Convivencia institucional que permita el establecimiento del pacto en beneficio de la defensa de la dignidad y los derechos de los niños, niñas y adolescentes (GF9).

Jornada de Sensibilización en PG con Estudiantes y Docentes

Una de las actividades centrales llevadas a cabo como concreción y aterrizaje de todos los discursos y aprendizajes respecto a la PG – liderada por las estudiantes de la escuela de género, las y los docentes líderes de la propuesta – fue la realización el 23 de agosto del 2022 de una jornada pedagógica en PG con toda la institución, en la que intervinieron los directores de grupo, profesores y estudiantes. Esta jornada fue trabajada con una guía elaborada por la escuela de género y las líderes interesadas en rastrear aspectos centrales sobre problemáticas vinculadas al género a nivel institucional. En el taller, se les pide como resultado reflexionar sobre el ambiente en la escuela y las expresiones de las identidades diversas en un espacio seguro. La pregunta fue “¿Desde tu rol dentro de la comunidad académica cómo puedes contribuir para que la escuela sea un espacio de convivencia diversa e incluyente?”, y las respuestas dadas por cada grupo fueron categorizadas en seis propuestas por orden de prioridad y relevancia con vistas a ser tenidas en cuenta en la revisión del manual de convivencia (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Respuestas categorizadas por orden de prioridad y relevancia



Fuente: Elaboración Propria.

Según la frecuencia y reiteración de las respuestas se reconoce el papel importante de la escuela para la interacción del conocimiento y el reconocimiento de individualidades y sus identidades sin el establecimiento de roles predeterminados.

Esta propuesta evidencia que existe una potencialidad evidente para hacer la revisión de las normas conductuales que configuran escenarios de discriminación y de no reconocimiento de las diversidades, aunado al fortalecimiento de comportamientos que favorecen el diálogo, el respeto, la tolerancia, la empatía y la solidaridad (Docente, GF10).

En especial, el grupo de estudiantes reconoció que se deben integrar actividades artísticas, deportivas y culturales rompiendo los esquemas que generan estereotipos de sexo genéricos que evidentemente han excluido mayoritariamente a las niñas y otras manifestaciones de identidad diversas y minoritarias.

La sociedad actual reclama el impulso de una escuela inclusiva, no discriminatoria, que fomente realmente la educación de género. Diversas investigaciones y estudios ponen de manifiesto que las actitudes y estereotipos sexistas persiguen al alumnado a lo largo de todo su proceso de escolarización – desde la educación infantil hasta el bachillerato – y que estas van moldeando sus conductas, comportamientos y visiones del mundo (Marín del Ojo; Cancelas-Ouviña, 2021, p. 69).

La Escuela como Espacio del Cuidado de sí y los demás

En este trabajo, se ha buscado comprender el significado, la necesidad, presencia y ausencia de una PG y su relación con la escuela. Siguiendo los aportes teóricos y cartografiando los prácticos, subrayamos la dimensión política y epistémica de dicha perspectiva. Estas dimensiones son fundamentales en tanto ofrecen otros modos de comprensión y posibilidades de transformación de los espacios y las identidades (Alcoff, 2006). La relevancia epistémica de una PG en la escuela radica en la posibilidad transformadora de los conceptos, las metodologías, las interpretaciones hegemónicas y las pedagogías de las disciplinas. La importancia política se juega en una mirada atenta y alerta sobre la ausencia de las mujeres y los sujetos no heteronormativos en los cánones masculinos cognitivos, acerca de los modos de relación jerarquizadores al interior de escuela, así como la puesta en marcha de acciones que permitan reducir la desigualdad y la discriminación (Young, 2002).

Solo un posicionamiento crítico en el espacio social permite alteraciones significativas en el espacio de la escuela. Aunque este posicionamiento crítico tiene como base material los cuerpos de las mujeres, sus historias y sus situaciones, esta perspectiva se levanta por encima de su base material para ser imaginada, comprendida y afirmada por quienes luchan por una transformación de los espacios, de las clases, así como de las identidades estereotipadas. Aunque las vivencias personales son las que aparecen como la primera relación con la desigualdad y la discriminación, y además resultan condición de posibilidad para adoptar una PG, el encuentro con algún tipo de formación que tematice el feminismo y permita elaborar preguntas y reflexiones sensibles al poder, resulta crucial para dar sentido a las experiencias (Fricker, 2017) pasadas de las niñas y niños, para transformar las presentes y para permitir una escuela más igualitaria en el futuro, que vi-

sibilice las relaciones de poder al interior de las instituciones de conocimiento. “La educación es una de las herramientas fundamentales de cambio, un elemento crucial para sentar las bases que ayuden a promover la igualdad efectiva de género” (Marín del Ojo; Cancelas-Ouviña, 2021 p. 68)

La PG es punto de partida y horizonte de sentido para la transformación de la cultura misma, haciendo conciencia sobre las relaciones de desigualdad entre los géneros que permean todos los ámbitos de la cultura: la familia, el trabajo, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia, en fin, todas las instituciones que la cultura ha creado. La mirada de género no es exclusivamente una cuestión o problemática que atañe a las mujeres, ni está dirigida con exclusividad a ellas. Tratándose de una perspectiva del mundo concreto y de la vida misma, lo más relevante resulta la comprensión de las problemáticas que abarcan compromisos vitales. Toda transformación epistémica es en última instancia una lucha política, una lucha por el reconocimiento, la transformación de los espacios para ser habitados de manera más justa, igualitaria y equitativa.

Recibido el 24 de mayo de 2023
Aceptado el 23 de enero de 2024

Notas

- ¹ BOLAÑOS, Lucy Mar; JIMÉNEZ, Rocío. La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, v. 25, n. 1, p. 77-98, 1996.
- ² Las Casas de Igualdad de Oportunidades son espacios de encuentro entre mujeres para el conocimiento de sus derechos y el desarrollo de procesos orientados al empoderamiento social y político.
- ³ Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres. En el mes de noviembre se conmemora el 25N.
- ⁴ Colectivo feminista Culicagadas, de la Universidad Javeriana, Bogotá. Logra visibilizar derechos de las mujeres, denunciar el acoso y el machismo a través de una narrativa simbólica y resistente.
- ⁵ INCITAR para la Paz es una estrategia de empoderamiento y movilización de las comunidades educativas para transformar realidades, que aporten en la consolidación de Bogotá como una ciudad que construye paz y reconciliación, propuesta por la Secretaría de Educación.
- ⁶ Violetas y Colores es una “escuela” que realiza ejercicios de promoción de “[...] espacios libres de violencias basadas en género y fortalecimiento del liderazgo y empoderamiento de niñas y mujeres jóvenes” (Rojas, 2022) en colegios de cinco localidades de Bogotá, afirmó la subsecretaria de Integración Interinstitucional del distrito. Es una Iniciativa de la Secretaría de Educación de Bogotá.
- ⁷ El docente se refiere a Bogotá (2021), una publicación legal hecha por la Secretaría de Educación de Bogotá.

Referencias

ALCOFF, Linda. **Visible identities**: race, gender, and the self. New York: Oxford University Press, 2006.

BLAISE, Mindi. "What a Girl Wants, What a Girl Needs": responding to sex, gender, and sexuality in the early childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, v. 23, n. 4, p. 450-460, 2009.

BOGOTÁ. Secretaría de Educación de Bogotá. **Orientaciones para el fortalecimiento, actualización y revisión de los Manuales de Convivencia de las Instituciones Educativas**. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021.

BUQUET, Ana. Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, Coyoacán, UNAM, v. 33, p. 211-225, 2011.

BUSQUETS, María. Educación. **Derechos Sociales y Equidad**. México: Grupo Ideograma, 2003.

BUTLER, Judith. **Lenguaje, poder e identidad**. Barcelona: Síntesis, 1997.

CONNELL, Robert. Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, Universidad Central, Colombia, v. 14, p. 156-171, 2001.

DONOSO-VÁZQUEZ, Trinidad; MONTANÉ, Alejandra; PESSOA DE CARVALHO, María. Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Universidad de Murcia, Murcia, v. 17 n. 3, p. 157-171, 2014.

EAGLETON, Terry. La ideología y sus vicisitudes en el marxismo occidental. En: ŽIŽEK Slavoj (Comp.). **Ideología: un mapa de la cuestión**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE), 2003. P. 199-252.

FLORES, Raquel. Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, v. 38, p. 67-86, 2005.

FRICKER, Miranda. **Injusticia epistémica: el poder y la ética del conocimiento**. Barcelona: Herder, 2017.

GAMBA, Susana. ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? Mujeres en red – el periódico feminista, Madrid, 2008. Disponible en: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395>. Accedido el: 2 ago. 2023.

GARCÍA, Carlos. **Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia**. Bogotá: Colombia Diversa, 2007.

GONZÁLEZ, Rosa. Estudios de Género en educación: una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación, v. 14, n. 42, p. 681-699, 2009.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

LAGARDE, Marcela. Identidad femenina. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). *Antropowiki*, Costa Rica, Secretaría Nacional de Equidad y Género, p. 25-32, 1990. Disponible en: https://antropowiki.alterum.info/index.php/Identidad_femenina. Accedido el: 17 mayo 2022.

LEÑERO, Martha. **Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria**. México: Secretaría de Educación Pública, 2011.

MARÍN DEL OJO, Patricia; CANCELAS-OUVIÑA, Lucía. Docencia con perspectiva de género en Educación Secundaria: propuesta de Guía Didáctica de mujeres anglosajonas en lengua inglesa. *Revista Lenguaje y Textos*, Universitat Politècnica de València, España, n. 54, p. 67-82, 2021.

MARTÍNEZ, Irene. Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica. **Foro de Educación**, Salamanca, v. 14, n. 20, p. 129-151, 2016.

MILLETT, Kate. **Política sexual**. Madrid: Cátedra, 1995.

MIRANDA-NOVOA, Martha. Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. **Díkaion**, Colombia, Universidad de la Sabana, v. 21, n. 2, p. 337-356, 2013.

MONTES-DE-OCA-O'REILLY, Alejandra. Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, Universidad Central de Chile, n. 13, p. 105-125, 2019.

NIÑO, Natali. Perspectiva y enfoque de género: herramienta para la toma de decisión judicial. **Temas Socio-Jurídicos**, Colombia, Universidad Autónoma de Bucaramanga, v. 38 n. 77, p. 11-28, 2019.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. **La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible**: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago: ONU, 2018.

ROJAS, Angie Ruíz. "Violetas y colores", la escuela que fortalece el liderazgo de niñas y mujeres. **Bogota.gov.co**, Alcaldía de Bogotá, 25 mar. 2022. Disponible en: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/inauguracion-la-escuela-violetas-y-colores-para-ninas-y-mujeres>. Accedido el: 11 jun. 2022.

ROJAS, Caroline Muñoz. **Políticas de igualdad de género en la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) en América Latina**. Buenos Aires: UNESCO; IIEP, 2020.

ROSAS, Ana; ÁLVAREZ, José. Injusticias epistémicas en la educación de personas con Discapacidad mental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 47, p. 1-20, 2022.

VALENZUELA, Amanda; CARTES, Ricardo. Perspectiva de género en currículos educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-19, 2020.

VALLES, Miguel. **Técnicas cualitativas de investigación social**: reflexión metodológica y práctica profesional. España: Síntesis Sociología, 1997. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=84047>. Accedido el: 1 jul. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Colombia, Universidad de Antioquia, v. 19, n. 48, p. 25-35, 2007.

WILKINSON, Sue. Focus group methodology: a review. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 1, n. 3, p. 181-203, 1998.

YOUNG, Iris. **La justicia y la política de la diferencia**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.

YOUNG, Iris. **Inclusion and democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

YOUNG, Iris. **Responsabilidad por la justicia**. Madrid: Morata, 2011.

ZAPATA, Emma; AMAYA, María del Rosario. Políticas de equidad de género: educación para una escuela libre de violencia. **Revista Ra Ximhai**, México, Universidad Autónoma Indígena de México, v. 10, n. 7, p. 1-21, 2014.

Carlos Andrés Alberto Suárez es candidato a doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Filosofía del Derecho, Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor de Filosofía y Ciencias Humanas. Docente Investigador de temas como epistemología Feminista; injusticias epistémicas y estructurales; memoria y conflicto, pedagogía y equidad de género.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5608-1426>

E-mail: carlos.alberto@uniagustiniana.edu.co

Olga Lucía Arias Romero es Profesional en Ciencias Sociales y Educación; Magister en Educación de la Universidad Externado de Colombia, con 20 años de experiencia en educación media y profesora de tiempo completo del Colegio Sorrento, en la ciudad de Bogotá.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4792-935X>

E-mail: oariasromero@gmail.com

Yefrey Antonio Ramírez Agudelo es licenciado en Filosofía por la Universidad Santo Tomás, Magíster y Doctor en Filosofía por la Universidad de Salamanca. Ha investigado en fenomenología, existencialismo y hermenéutica. Se ha especializado en filosofía contemporánea, marco en el que ha surgido la filosofía de género y quien ha investigado también sobre pedagogía.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7972-5095>

E-mail: yefrey.ramirez@uniagustiniana.edu.co

Editora responsable: Lodenir Karnopp

