

**Performatividades de género en la educación:
una mirada desde un escenario en concesión y uno privado.**

Autora: Paola Andrea Rey Monroy.

Directora: Danghelly Giovanna Zúñiga Reyes.

**Artículo presentado para optar por el título de
Profesional en Artes Liberales en Ciencias Sociales**

**Escuela de Ciencias Humanas
Universidad del Rosario**



2019

Performatividades de género en la educación: una mirada desde un escenario en concesión y uno privado.

“La escuela tiene marcada una doble función:
la formación intelectual y la formación social de los individuos,
es decir, su adiestramiento en las propias pautas culturales”
(Moreno, 1986, p. 10)

Resumen:

El presente artículo tiene como objetivo esclarecer los dispositivos pedagógicos de género, tecnologías de poder y tecnologías del yo que repercuten en las performatividades de género de los y las estudiantes en dos colegios de Bogotá. La observación participante, llevada a cabo en los dos establecimientos educativos y en los encuentros entre Maestros en Formación, dio como resultado descripciones que fueron analizadas. El marco de conceptual se construyó a partir de: performatividad de género, tecnologías de poder y tecnologías del yo, habitus y capital cultural, y habitus de género respectivamente. Como referencia inicial se tomó el proyecto de investigación cualitativa *Arco Íris: una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela* gestionado entre 1998-2003 en colegios de Bogotá. En esta investigación se encontró que el desarrollo de performatividades de género en los dos colegios está atravesado por relaciones de dominación, llevadas a cabo por distintas figuras de poder, lo cual permite que la acción de cada sujeto se desenvuelva de manera distinta.

Palabras claves:

Tecnologías de poder, tecnologías del yo, dispositivos pedagógicos de género, habitus de género.

Introducción:

Este análisis nace de la experiencia docente desarrollada durante los meses de agosto y noviembre de 2018 en el programa de las Escuelas Formadoras y Maestros de Maestros (EFFMa) del British Council. El programa, que llega a Bogotá en 2016, tiene como objetivo adaptar el modelo de las Teaching School desarrolladas en el Reino Unido a las necesidades del contexto colombiano para así “posicionar la práctica pedagógica de los futuros maestros, como eje fundamental de su formación, aportando así al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes de licenciatura [y de programas de pregrado]” (British Council, 2017).

Los pasantes o Maestros en Formación (MF) están acompañados durante su proceso por un Lead Mentor (LM), quien se encarga de coordinar, observar y retroalimentar al MF, y por un Maestro Acompañante (MA), docente en las instituciones educativas. El proceso de formación tiene un total de 14 semanas donde las 7 primeras se desarrollaron en un escenario en concesión (La Giralda) y las 7 últimas en uno privado (Colegio Hacienda los Alcaparros). La intensidad horaria semanal en los colegios fue de dos días, más una sesión de tres horas los viernes donde se reflexionó sobre las vivencias en los colegios y se ahondó en herramientas pedagógicas a utilizar llamada “Encuentros Reflexivos”. Cabe resaltar que la inmersión en el aula se desarrolló de manera paulatina: se inició con el desarrollo de partes de la clase durante las primeras semanas, hasta llevar a cabo la totalidad de la clase en las últimas semanas en cada uno de los dos establecimientos. Las

actividades desarrolladas por los MF fueron diseñadas y ejecutadas por estos luego de recibir una retroalimentación de su MA y LM.

Cada escenario educativo tiene un Proyecto Educativo Institucional (PEI) donde se esclarecen las misiones y visiones, modelo pedagógico, qué se espera del egresado, y demás. El reconocimiento de la corporeidad propia de los y las estudiantes se maneja desde dos vertientes: los colegios en concesión pertenecientes a la Asociación Alianza Educativa (A.A.E.) desarrollan cátedras de educación sexual en espacios llamados Navegar Seguro o también conocidos como ‘Dirección de grupo’ las cuales tienen el objetivo de: “A partir de confrontar valores, creencias y actitudes de la propia sexualidad que permitan la expresión de sentimientos y emociones, se abordan contenidos sobre el tema dentro de un marco de respeto por la diversidad, la diferencia y el pluralismo” (Alianza Educativa, 2018, p.23); mientras que el Colegio Hacienda los Alcaparros, mediante las Metas de Formación, esclarecen el objetivo de que los y las estudiantes deben ser “conscientes de su corporalidad como forma propia de su existencia y éticos porque reconocen la diversidad y respetan al otro en su diferencia” (Alcaparros, 2016)¹.

Estos objetivos institucionales siguen la ruta de una de las metas propuestas por el Plan Decenal de Educación (PDE) 2016 – 2026 que es la de “avanzar, (...), hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias.” (Ministerio de Educación, 2017, p. 10). Sin embargo, la naturalización de imágenes culturales de género, así como la ejecución de tecnologías de poder por distintas figuras de poder en los establecimientos educativos, delimitan el alcance de este propósito: por medio de esta, la participación de los y las estudiantes en cada área, así como el desarrollo de relaciones basadas en el respeto, la justicia y la equidad esto por medio de relaciones y dispositivos de poder.

Durante el proceso formativo de los y las estudiantes confluyen imágenes culturales de género: aquellas aprendidas durante sus primeros años de vida en su familia, las desarrolladas por la normatividad de las instituciones y las presentes en los diálogos mantenidos entre los miembros de los planteles educativos. Estas imágenes funcionan como tecnologías de poder, las cuales permiten que se desarrollen tecnologías del yo y dispositivos pedagógicos de género. La escuela, espacio de poder, se interpreta como un ecosistema en el que convergen diversas nociones e imágenes culturales las cuales serán socializadas y determinarán la performatividad de los y las estudiantes.

El discurso se interpreta como una de las principales herramientas por medio de las cuales se legitiman performatividades de género, entendida como la consecuencia del proceso de naturalización y socialización de imágenes culturales, en el contexto escolar. Es decir, funciona como un dispositivo mediante el cual se promueve una pedagogía del ocultamiento entendida como “control sobre los cuerpos al que se ven sometidos los y las estudiantes, a partir de unas imágenes de género específica” (Carvajal, 2001). De aquí que cada colegio desarrolle unas tecnologías de poder y tecnologías del yo diferentes: cada modelo pedagógico que se ve enfrentado a las condiciones sociales en las que se encuentra por medio de figuras de poder institucional (docentes y directivos) y relaciones de dominación contextuales.

¹ Para obtener más información acerca del PEI de cada colegio, dirigirse al final del artículo, en la sección Anexos pues allí se detalla cada uno de los modelos.

Por esta razón, el presente artículo analizará cuáles son las performatividades de género desarrolladas en dos escenarios de la educación (en concesión y privado) y hará alusión a los dispositivos desarrollados por docentes y estudiantes que interpelan dichas performatividades los cuales limitan el alcance a una sociedad justa y equitativa. El establecimiento educativo se interpreta como un espacio de poder, y el aula escolar se concibe como un espacio de poder-saber que permite el desarrollo de tecnologías de dominación. Esto teniendo en cuenta que, si bien se han estipulado unas imágenes culturales de género que sirven como marco de referencia para la performatividad, estas no se desarrollan de manera constante y uniforme en el campo social, pues son interpeladas por las relaciones sociales de dominación que se inscriben según la posición social en la que se encuentran los y las estudiantes.

La escuela: institución de socialización

"Desde esta perspectiva, el lenguaje deja de ser un simple medio de comunicación interpersonal y se configura en una "práctica constituyente y regulativa"
(Carvajal, 2004, p. 182)

Como señala Judith Butler (2015), los sujetos sociales determinan una performatividad con base en una serie de imágenes culturales interiorizadas por medio de un discurso y ejecutadas por miembros pertenecientes a distintos poderes institucionales. Estas imágenes influyen la "propia acción" de los sujetos en la sociedad y son comprendidas como *performatividad de género* (p. 69); es decir, las imágenes culturales interiorizadas determinan la acción de los agentes y la comprensión de las otras acciones que se desarrollan en el espacio en el que se encuentra.

Según Berger y Luckman (1992), los sujetos sociales se encuentran sumergidos en instituciones las cuales ejercen dominación sobre estos. Su misión es la de controlar el comportamiento humano por medio de discursos desarrollados en cada contexto y temporalidad. Estos discursos permean a los sujetos y permiten que se desenvuelvan performatividades acordes a lo estipulado. De aquí que se comprenda a las performativas como una consecuencia de las variaciones en los discursos manifestados por cada contexto y temporalidad, y desarrollados por cada institución. Es decir, la "subjetividad generizada no es nada diferente de una materialidad informada históricamente, o incardinación de unos discursos que han adquirido legitimidad histórica dentro de complejas relaciones de poder" (Estrada y García, 2000, p. 93).

En lo que respecta a la dominación del comportamiento corporal durante el crecimiento del sujeto social, la familia (interpretada como la primera institución a la que se ven enfrentados los sujetos) ejercerá dominación durante los primeros años de vida. Los primeros tutores del agente, interpretados como padres o acudientes, han incorporado unas imágenes culturales, interpretadas como aquellas "contribuciones que de manera naturalista y esencialista fueron asignadas al comportamiento de unos y otros en las múltiples conversaciones" (Muñoz, 2004, p. 94), las cuales trazarán una ruta de cómo se puede desarrollar su propia acción en la sociedad y la acción de quienes se encuentran en sus núcleos sociales en donde se encuentra el niño o la niña. Al ser socializadas y ser casi impuestas al niño o la niña, estas imágenes culturales serán naturalizadas y permitirán la construcción de un *habitus*: "el capital cultural y social que un alumno recibe en su

familia implica la inculcación de un *habitus* originario que actúa de mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la escuela actúa selectivamente” (Ávila, 2005, p. 161).

Una vez el niño o la niña crecen, empieza a expandir su marco de comprensión del mundo y acción frente a las instituciones en las que se encuentra inmerso. La escuela, al cumplir con el ideal de participación de los sujetos sociales según su edad en la esfera pública, se interpreta como la segunda institución en la que se ven inmersos. Allí se permite, al ser un espacio de socialización entre varios sujetos sociales, interpretar nuevas imágenes culturales. Es decir, como es esclarecido por Ángel Pérez (1995) “considerar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, (...), es la *mediación reflexiva* de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones” (p. 7), pues cada estudiante, mediante su familia, ha construido una serie de comprensiones del mundo, así como de costumbres y tradiciones, que marcan una ruta performativa que será socializada.

En consecuencia, este cruce de imágenes culturales permitirá que el niño o la niña reestructure su *habitus* y la comprensión de su propia acción, así como la acción de quienes se encuentran en su espacio social: “ciertamente, el género ha sido ya parcialmente adquirido al entrar en la escuela, pero la relación escolar puede reforzar su construcción, modificarla o incluso colaborar en su destrucción” (Subirats, M. y Brullet, C. 1992, p. 204). Por otra parte, una vez socializadas estas comprensiones, es posible que se reestructuren o estipulen normas sociales de comportamiento en el escenario escolar basados en imágenes culturales las cuales trazarán una ruta para la aceptación de las acciones de los y las estudiantes.

La escuela desarrolla un marco normativo que si bien permite el control del comportamiento frente a situaciones conflictivas y esclarece cuáles son los derechos y deberes de cada agente social, permite el desarrollo de imágenes culturales o expectativas sociales de lo masculino y lo femenino (Carvajal, 2004). Un ejemplo de lo anterior es la asignación de las prendas de vestir a los y las estudiantes respectivamente. El marco normativo de la institución escolar y los modelos pedagógicos implementados se desarrollan en buena parte con el fin de que el agente en formación se ajuste a la estructura social: “los significados, expectativas y comportamientos establecidos culturalmente llegan a los individuos, y, por tanto, la cultura es también efecto de la educación” (Toro, 2001, p. 37).

De aquí que el marco normativo que se establezca por la institución escolar, así como los diálogos establecidos entre los docentes, directivos y demás miembros que estipulan normas sociales de comportamiento, permitan que el o la estudiante entre en el juego mencionado por Subirats y Brullet (1992) y modifique su *hábitus* y *performatividad de género*. Los procesos y herramientas desarrollados en el establecimiento educativo que permiten el desarrollo de normas, tanto sociales como institucionales, son comprendidos como *dispositivos pedagógicos de género* los cuales son entendidos como aquellos que:

"abarcen cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad, y su eficacia se puede encontrar operando en dinámicas más sociales, como los imaginarios que sobre hombres y mujeres circulan en la escuela, o más individualizadas, como las generizaciones del cuerpo que exhiben los/as estudiantes." (García, C. y Muñoz, R., 2009, p. 139).

A partir de las imágenes culturales que se encuentran en los discursos y que se materializan mediante la performatividad de agentes sociales en el espacio, el o la estudiante consolida un marco

de referencia de imágenes culturales que apropiará a su *habitus de género*. Estos dispositivos cumplen un proceso mediante el cual los y las estudiantes lo adhieren a su performatividad el cual cumple con los siguientes o pasos: 1. Se interpretan y socializan imágenes de género, 2. Se construyen reglas de acción e interacción, y 3. Hay una formación social del género materializado en el cuerpo (García, 2001). El segundo paso también puede ser interpretado como *tecnologías de poder* las cuales “que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto” (Foucault, 1990, p. 48), mientras que el tercero se entiende por *tecnología del yo* pues permite “efectuar por su propia cuenta o ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser” (Foucault, 1990, p. 48).

De esta manera, el ecosistema escolar permite la estructuración de un *habitus de género* el cual se define como “un sistema de esquemas incorporados que da estructura a las conductas, actitudes y formas de sensibilidad que hacen que una persona se sienta y perciba como masculina y femenina” (Rodríguez y Peña, 2002, p. 240). Antes de que ocurra una performatividad de género la cual permita que los demás agentes en las esferas sociales interpreten a las corporeidades como masculinas o femeninas, los actores sociales consolidan un *habitus de género* que permite estructurar su performatividad y, por ende, la comprensión de lo que pasa en su entorno.

En el ambiente escolar una de las relaciones de poder que inscribe una ruta comportamental en los y las estudiantes, es el desarrollo de performatividades basadas en la jerarquía y la hegemonía. Como es esclarecido por Connell (1998), la masculinidad culturalmente dominante se comprende como *masculinidad hegemónica* la cual indica una posición de autoridad y liderazgo frente a otras masculinidades y también frente al orden de género en el conjunto que se encuentra. La jerarquía desarrolla niveles distintos y desiguales de prestigio los cuales clasifican a los sujetos con base en este y estipulan relaciones de reconocimiento social con base en su posición.

Ahora, si bien se tiene, desde nociones estructurales, un marco de referencia sobre aquello que es legítimo o ilegítimo acerca de las *performatividades de género* es necesario precisar que estas imágenes no se desarrollan de manera igual y constante según la posición en el espacio social del sujeto. Cada espacio social y contexto en el que los sujetos sociales se encuentran se ven interceptados por variables sociales (tales como el género, la clase y la raza) las cuales permiten que se desenvuelvan normatividades sociales e institucionales y procesos de socialización de imágenes culturales distintos. Es decir, cada variable social delimita la movilización de los discursos en el espacio social. En consecuencia, la estructuración de un *hábitus de género* y desarrollo de *performatividades de género* se desenvuelve de manera desigual en el espacio social.

De lo anterior, como se desarrollará a continuación, se comprende que la performatividad de género se desenvuelve de manera distinta en el campo social educativo debido a que la socialización de imágenes culturales está interceptada por relaciones de dominación: esto a causa de los discursos que se desarrollan en cada escenario y por distintas figuras de poder, se observan performatividades de género distintas. De esta manera, se podrá comprender la ejecución de dispositivos como juegos del lenguaje y pedagogía del ocultamiento que posibilitan el desarrollo de *performatividades de género* de manera distinta en dos establecimientos educativos de Bogotá. Esto teniendo en cuenta los roles desarrollados en la institución por medio del currículo oculto² con base en los postulados de Jackson (1968) retomados por Espinosa (2004): currículo intencional

² Entendido como aquel que permite esclarecer el significado latente de los contenidos e interacciones escolares.

entendido como las expectativas de la institución frente a los y las estudiantes, es encarnado por la institución; el currículo enseñado se comprende mediante la relación entre docente-estudiante; y el currículo aprendido, que se interpreta como el resultado de lo anterior, se observa en las relaciones entre los y las estudiantes (p. 74-75).

Metodología:

El primer escenario educativo en el que se desarrolló la pasantía docente y la observación fue el colegio La Giralda durante el 21 de agosto y el 4 de octubre de 2018. Este establecimiento educativo funciona como un colegio en concesión entendido como “colegios construidos y dotados por la administración local, a particulares que demuestren experiencia y calidad en la gestión educativa y administrativa” (MEN) perteneciente a la Asociación Alianza Educativa (A.A.E.). Allí, mediante el papel docente, se realizó observación a los estudiantes de grados 10 y 11 cuyas edades oscilaban entre los 15 y 18 años. La segunda parte se desarrolló en el Colegio Hacienda Los Alcaparros ubicado en La Calera, el cual es privado, durante el 22 de octubre y el 22 de noviembre de 2018. Allí se observó la performatividad de estudiantes de los grados 2, 3 y 5 cuyas edades oscilan entre los siete y diez años. La totalidad de los y las estudiantes presentes en las clases fue la siguiente: el promedio en los cursos de 11 fue de 32, mientras que en grado 10 la totalidad fue 40 estudiantes en el colegio en concesión; para el colegio privado el promedio de los cursos fue de 24 estudiantes.

Vale aclarar que el principal papel desarrollado en los dos colegios fue el de Maestra en Formación. Por tal razón, la principal preocupación era la de desarrollar el papel docente, pero sin dejar de lado el análisis de la población en los colegios como investigadora social. De aquí que la observación participante fue la herramienta para la recolección de datos cualitativos la cual permitió desglosar una serie de descripciones acerca de las performatividades para luego analizarlos. Por otra parte, se llevó a cabo una recopilación de trayectorias docentes entre los Maestros en Formación participantes del proyecto EFMMa lo cual permitió ampliar la comprensión del desarrollo de dispositivos pedagógicos de género en los escenarios de la educación participantes de EFMMa.

Con el fin de esclarecer una ruta que permitiera visibilizar la distinción entre las performatividades de los y las estudiantes de los dos colegios, se tomaron como principales variables: género (variable de principal preocupación observable en la performatividad) y la clase social (como aquella que desglosa diversos caminos de socialización de imágenes culturales con base en la posición social del sujeto en el campo social). Una vez delimitada la variable de performatividad de género por medio de la clase social, se encontraron tecnologías de poder y tecnologías del yo que permitieron analizar rutas para la construcción de dispositivos pedagógicos de género en los dos establecimientos y así determinar las principales necesidades de cada escenario.

Pasantía docente: ¿cómo se desarrollan las performatividades en los contextos educativos de Bogotá?

Performatividades en el escenario en concesión

La primera parte de la pasantía se llevó a cabo en el colegio La Giralda (colegio perteneciente a la AAE el cual ocupa el puesto 36 en el ranquin de colegios oficiales) durante las semanas del 21 de agosto al 4 de octubre de 2018 con una intensidad semanal de dos días. Las características de la población social impactada por la A.A.E. para 2018 fueron las siguientes: 6.527 estudiantes

matriculados, y 5.202 familias impactadas de las cuales el 76% de la población pertenecía al estrato 2. La misión de los colegios pertenecientes a la A.A.E. es la de promover “una educación de alta calidad como la mejor herramienta para alcanzar la igualdad de oportunidades de los ciudadanos con miras a su realización integral y su contribución al desarrollo del país” (Asociación Alianza Educativa, 2018).³

A pesar de que a lo largo de la pasantía en este establecimiento se recalcó la preocupación de alcanzar la equidad de género no solo en el aula sino en el establecimiento educativo, se percibió la socialización de imágenes culturales las cuales delimitaron o dieron privilegio de performatividades de ciertos agentes sociales dentro del establecimiento. A partir de los encuentros con otros Maestros en Formación, se identificaron otras relaciones de dominación por parte de figuras de poder (docentes) y estudiantes en establecimientos de la Alianza Educativa. En esta institución, se desarrolló la pasantía docente con estudiantes de 10 y 11 quienes tenían las edades de 15 y 16 para el caso de décimo, y 16 y 17 años para el caso de once a excepción de un estudiante quien ya era mayor de edad.

El núcleo familiar de los y las estudiantes en el colegio en concesión sigue, en la mayoría de los casos, el modelo monoparental en donde el liderazgo es ejercido por figuras femeninas (madres, abuelas y tías). Durante las reuniones de padres o entregas de boletines, se pudo identificar esta situación y, mediante la observación realizada se identificó una fuerte unión familiar y nociones de lealtad en la familia. En las entregas de boletines y reuniones las madres destacaron el esfuerzo de las familias para que los y las estudiantes tuviesen los elementos y herramientas de estudio.

En el desarrollo de las clases el trabajo cooperativo, en donde se realiza una división del trabajo con base en roles asignados a cada estudiante, se utiliza como el principal método de aprendizaje para alcanzar las metas de comprensión propuestas. Los grupos y los roles ya habían sido asignados al iniciar la pasantía. Este modelo de trabajo se desarrollaba en grupos conformados por tres estudiantes donde se ejercían tres roles: verificador (quien se encarga de dar orden en la socialización del grupo de trabajo y tomar tiempo), integrador (quien toma nota de lo socializado) y sintetizador (quien escribe la conclusión de dialogado en el grupo cooperativo). Los grupos tenían la presencia de al menos una estudiante la cual, en la mayoría de los casos⁴, se encargaba de ejercer el rol de verificador, mientras que los hombres por lo general desarrollaban el segundo y tercer rol (integrador y sintetizador) con base en las indicaciones desarrolladas por el primer rol (verificador) lo cual le permitía tener mayor participación en la socialización de las actividades.

Para la clase desarrollada el 20 de septiembre con grado 11 se continuó con este modelo. Durante la actividad y espacio previo a la socialización y debate, el llamado para responder dudas acerca de conceptos y contextualización era hecho por las mujeres, mientras que los hombres continuaban con el diálogo y se disponían a culminar los apuntes. De igual manera, se realizó monitoreo de grupos y fue allí donde los estudiantes expresaron dudas, antes de esto no hicieron llamado. Al iniciar la socialización grupal de lo encontrado en ella, los aportes fueron hechos por los hombres,

³ Para tener más información acerca de varios aspectos del PEI relevantes para la comprensión de la influencia del modelo propuesto por la A.A.E. en la investigación, dirigirse a la sección Anexos 1.1 *Colegios en concesión pertenecientes a la Asociación Alianza Educativa*.

⁴ En grado 11 hubo en promedio dos grupos por salón conformados por sólo estudiantes hombres.

quienes debatían acerca de lo acertado o erróneo en la intervención hecha. Las mujeres, por su parte, realizaban gestos de afirmación⁵.

Teniendo en cuenta los postulados desarrollados por Connell (1998), en la división de roles esclarecida con anterioridad los patrones de autoridad masculina (también comprendida como hegemonía masculina) permitieron que se desarrollara una división de trabajo de acuerdo en imágenes de participación de género en las esferas pública y privada, así como de las labores que en cada esfera se desarrolla. Las labores de orden y cuidado son inferidas a la esfera privada, mientras que el poder y la participación en la construcción de la comunidad se desarrollan en la esfera pública, esfera asignada a los hombres. A pesar de que no se hiciera explícita una imposición por parte de los hombres para la realización del segundo y tercer rol en la actividad (la asignación de roles fue efecto de un consenso), la asignación de roles se interpreta como consecuencia de la naturalización de imágenes culturales de participación en las esferas pública y privada. Quien tomaba la vocería en la participación de las actividades eran hombres, mientras que las mujeres hacían aportes o indicaban al hombre qué puntos eran importantes mencionar.

Dispositivos hegemónicos masculinos como la burla y la competitividad⁶ determinaron y delimitaron la aprobación del trabajo desarrollado, y permitieron que cada género desarrollara una performatividad en el aula. En algunas ocasiones al indicar que la participación de un representante de grupo del trabajo cooperativo estaba en lo correcto, se escucharon frases de elogio por parte del estudiante y del grupo de trabajo, y en el caso de que se equivocara, su posición era defensiva ante los comentarios de burla de sus compañeros de otros grupos de trabajo cooperativo. Las mujeres, al tipificar la timidez de acuerdo con máximas sociales (García, 2001), no participaron de igual manera en la socialización de las actividades. Esta caracterización no sólo se vio reflejado en la clase del 20 de septiembre, fue un patrón que estuvo latente en el desarrollo de la pasantía. Durante la clase del 25 de septiembre con grado 11 una de las estudiantes demostraba mucho interés por medio de gestos aprobatorios y conocimiento del tema; pese a esto no participó y, por el contrario, finalizada la clase se acercó para expresar su punto de vista⁷.

En la clase realizada el 2 de octubre para grado 10 se observó la naturalización de imágenes culturales de género. Para alcanzar la Meta de Comprensión los y las estudiantes se organizaron en grupos de ocho y realizaron una dramatización con base en cinco situaciones: a) cuando veo un partido de fútbol, b) cuando pido permiso para salir, c) cuando voy al médico, d) cuando voy al colegio, y e) cuando visito a un familiar⁸. Los dos grupos conformados solo por hombres escogieron las situaciones *a* y *d*, mientras que el grupo conformado solo por mujeres escogió la situación *b*, los restantes fueron mixtos. En la dramatización de la situación *a* el que más comprendía de fútbol era el más respetado, mientras que el que no comprendía el juego era objeto de burla y mantenía poco diálogo. En la dramatización de la situación *c* se reflejó la asignación social de labores: al tener la presencia de dos hombres fueron ellos quienes desarrollaron el papel de doctores, mientras que las mujeres interpretaron la secretaria, las enfermeras, la paciente y la acompañante.

Los papeles escogidos para la dramatización de las situaciones continuaron con base en el reconocimiento social de género que se desarrolla en la vida de los y las estudiantes: los

⁵ Para tener más información, dirigirse a Anexos 2.1 Clase jueves 20 de septiembre de 2018.

⁶ Retomados de García (2001) en *La pedagogía del cuerpo como bastión del género*.

⁷ Para tener más información, dirigirse a Anexos 2.2 Clase martes 25 de septiembre de 2018.

⁸ Para tener más información del desarrollo de la clase, dirigirse a Anexos 2.3 Clase martes 02 de octubre de 2018.

protagonistas, quienes representan los principales papeles, fueron los estudiantes en su mayoría hombres, y scripts, quienes se encargan del vestuario y la utilería, fue un grupo de estudiantes mujeres (Goffman, 2001). Para el caso de la situación *a* y *d* los protagonistas fueron los estudiantes que desarrollaron masculinidades hegemónicas en las participaciones de varias clases, mientras que en la dramatización de la situación *c* se siguió con los patrones de la división del trabajo con base en imágenes culturales de género: las mujeres fueron quienes desarrollaron papeles de cuidado, orden y ayuda para hacer posible que las figuras de poder, en este caso los doctores, pudieran desarrollar a cabalidad su labor.

La normatividad desarrollada por el plantel educativo, especialmente la dirigida al control del comportamiento corporal de los y las estudiantes por medio del uso de prendas, corresponden con las imágenes de género: hombres utilizan corbata y pantalón, mientras que las mujeres hacen uso de la falda. El control de la institución sobre los cuerpos de los y las estudiantes permite que estos sujetos desarrollen una interpretación de cómo debe ser su performatividad y las de sus compañeros de espacio, además de inferir una imagen de cómo se deben vestir y comportar las corporeidades según el género: “[las normas] nos producen, pero en el sentido de que nos creen o determinen en sentido estricto [de] quiénes somos” (Butler, 2015, p. 36).

De aquí que la normatividad del uso de prendas se desarrollara en un eje paralelo cercano a las imágenes culturales de género incorporadas por los y las estudiantes en sus lazos sociales. Es decir, a pesar de que la normatividad institucional infiere un control en los cuerpos muchas veces rechazando el desarrollo de dispositivos de género mediante el uso de accesorios, las performatividades de los y las estudiantes permitían evidenciar la yuxtaposición de imágenes culturales junto con la normativa para rectificar su rol de hombre o de mujer en la escuela: incorporaban en su performatividad accesorios, como aretes y joyas, modificaban las prendas, especialmente la falda y el pantalón, o exhibían algunos tatuajes, con base en imágenes de fuerza y jerarquía, en el caso de algunos hombres, y sensualidad, en el caso de algunas mujeres.

Sin embargo, si bien la norma desarrolla un marco de referencia mediante el cual se determinan las performatividades legítimas con base en imágenes culturales, estas dejan un espacio de crítica y de convergencia de nuevas performatividades: “estas mismas modalidades de corporeización pueden llegar a convertirse en una forma de expresar rechazo hacia esas mismas normas, y hasta romper con ellas” (Butler, 2015, p. 36). A pesar de que, como se mencionó con anterioridad, la mayoría de los y las estudiantes continuaban con la normatividad social e institucional, una estudiante de grado once desarrolló una performatividad alterna a la imagen propuesta por el establecimiento al hacer uso constante del pantalón de diario asignado a los hombres.

Al desarrollar una performatividad alterna a la propuesta por imágenes culturales desarrolladas en las instituciones en donde converge, como el caso de la estudiante, el o la estudiante adquiere un capital social paralelo al adquirido en la institución escolar y modifica su posición social, al igual que la posición social de quienes se encuentran en sus círculos sociales más allegados. En varios trabajos y participaciones de la estudiante, se resaltaron argumentos de sensibilidad frente a las cuestiones de género: al participar en la elaboración de una marimonda por parte de estudiantes de grado once durante la última semana de septiembre, se desarrolló un diálogo entre ella y una compañera quien le preguntó acerca de su propuesta de incluir pedagogías de género en la institución; su respuesta dio a entender que aún estaba en espera. Además, al adquirir una narrativa alterna a la ofrecida por la institución escolar, el nuevo discurso adquirido funciona como un

dispositivo mediante el cual, al socializarse, modifica la posición social de los agentes sociales presentes en los lazos sociales cercanos.

Lo anterior se evidenció en la clase que del 25 de septiembre para grado 11. A pesar de que la estudiante referenciada no asistió dicho día, al finalizar la clase en 11a una de sus compañeras de trabajo cooperativo se acercó para entablar una conversación y expresó su opinión acerca de las minorías, especialmente acerca del rol de la mujer en la sociedad. La crítica de la estudiante se centraba en que, si bien se ha planteado la máxima de necesidad de equidad entre hombres y mujeres, en la ejecución de dicho ideal se interponen variables como la clase o la raza. Al finalizar la conversación, la estudiante destacó: “¿te acuerdas de mi compañera? Ella también critica esto ... le gusta y sabe mucho este tema”.

Por otra parte, el desarrollo de imágenes culturales en la división social de ramas del conocimiento lo evidenció en el desarrollo del currículo aprendido, es decir, en las interacciones de los y las estudiantes. Debido a que la Maestra Acompañante (en adelante MA) fue directora de 11c, en las reuniones de padres se observó que en los lazos sociales que se desarrollan en la vida de los estudiantes las nociones de género tradicionales estaban latentes: en la reunión de padres de familia, de los 15 citados, sólo asistió un padre de familia, las 14 plazas restantes las ocuparon las mujeres acudientes de los y las estudiantes. Durante el diálogo que la MA mantuvo con las acudientes se resaltaba el esfuerzo de cada una por alcanzar los objetivos logrados a causa de la falta de la figura paterna: todas las figuras maternas tenían un trabajo que ocupaba la mayor parte del tiempo.

En los talleres de refuerzo en el área de español y filosofía ocurrió lo mismo: a pesar de que la cantidad de los y las estudiantes que asistieron a estos refuerzos era en promedio cuatro por cada curso (12 en total)⁹, los hombres eran quienes más se encontraban en refuerzo en áreas de español y filosofía: de los 12, 8 eran hombres. En otras áreas del conocimiento como química, física o matemáticas la probabilidad era que hubiese mayor cantidad de mujeres. En este sentido, y como resalta Sánchez (2002), la réplica de imágenes culturales con base en lo femenino, referente a labores de cuidado, y masculino, interpretado como influyente en la ciencia, permite que estas imágenes se conviertan en una tecnología de poder la cual delimite las labores de los y las estudiantes en áreas de conocimiento en la escuela y se replique en el campo laboral. Además, tomando los vórtices de masculinidad (Connell, 2001), entendidos como aquellas categorías que permiten rectificar la hegemonía masculina, se evidencia el desarrollo de la primera categoría de los vórtices: a) materias para muchachos.

Finalmente, el desarrollo del currículo enseñado, comprendido como la relación entre docentes y estudiantes (lo enseñado), tomaba como referencia dispositivos los cuales se hacían explícitos en asignaturas donde la fuerza era el eje de trabajo. Durante el ejercicio de la pasantía de otro Maestro en Formación en otro establecimiento perteneciente a la Alianza Educativa, observó cómo en algunas clases se transmiten tecnologías de poder sobre los niños con base en dispositivos como la rudeza, la competitividad y la burla: un niño de quinto se le acercó llorando y le relató que durante la clase de educación física el docente le incrementó el trabajo físico a él. Ante esto, el niño le preguntó por qué, y el docente le contestó: “los hombres tienen que ser fuertes”.

⁹ Esto debido a que los y las estudiantes que asistían a los refuerzos eran quienes tenían las notas más bajas, es decir, eran casos críticos debido a su rendimiento académico.

El docente, como figura de poder y encarnación de la figura institucional, inscribe en la corporeidad de sus estudiantes hombres dispositivos, como la rudeza y la competitividad (García, 2001) que, posteriormente, el estudiante naturalizará e incorporará en su performatividad. De igual manera, retomando los postulados de Connell (2001), la postura del docente permite esclarecer dos categorías de los vórtices de masculinidad: a) disciplina, en donde se propone un castigo rígido a los muchachos, y b) deporte, en donde se combina relaciones de poder, imágenes de género y una afectividad determinada. De esta manera, los dispositivos empleados, así como los vórtices de masculinidad, permiten que el estudiante adhiera a su habitus dichos dispositivos y, por ende, lo incorpore a su performatividad en futuras ocasiones.

La esencialización, concepto trabajado por Muñoz (2004) quien lo interpreta como “mecanismo [donde] las personas sobrestiman las imágenes naturalizadas como determinantes de subjetividad de género” (p. 104), permite la construcción de juicios morales en donde se comprenderán determinadas acciones como legítimas o ilegítimas. Una vez interpretadas las imágenes como legítimas, los agentes sociales podrán desarrollar *tecnologías de poder* sobre otros cuerpos. Los procesos de esencialización pueden llevar a procesos de objetivación los cuales son interpretados como “mecanismo [que] opera a través de imágenes orientadas por la operación y el trato de las mujeres como objeto sexual de los hombres, y se activa, sobre todo, en las conversaciones entre pares masculinos” (p. 108).

Durante el desarrollo del descanso, accidentalmente se escuchó una conversación entre el docente de educación física y estudiantes de grado 8. El tema de conversación se centraba en el trabajo sexual realizado por mujeres, especialmente el ejercido por las mujeres venezolanas. Estos fueron algunos de los comentarios: “es que están muy buenas ... con ellas rinde más la plata”. Al notar que estaba cerca la presencia de mujeres, bajaron el tono de voz y continuaron la conversación.

Por otra parte, una compañera Maestra en Formación mientras orientaba la sesión de clase para grado 9 con estudiantes de edades entre los 14 y 15 años se retiró el buso, acción que fue seguida por chiflidos que apelaban a su sensualidad por parte de los estudiantes. Ante esta situación, no hubo alguna expresión de rechazo por parte de las estudiantes y la compañera continuó con el desarrollo de la clase. En este caso, la performatividad de dominio de los estudiantes frente a la corporeidad femenina se comprende como consecuencia del proceso de esencialización de imágenes culturales en donde los hombres pueden manifestar discursos de dominio frente a la corporeidad femenina sin rechazo de las mujeres, ya bien sea a quien va dirigido el chiflido o quien está presente en la acción y lo escucha.

Performatividades en el escenario privado

La segunda parte de la práctica se desarrolló en el Colegio Hacienda los Alcaparros ubicado en vereda El Salitre de La Calera durante las semanas del 22 de octubre al 28 de noviembre de 2018. Este establecimiento educativo funciona como colegio privado cuya pensión es de 3 millones y funciona mediante calendario B. Allí se desarrollaron clases de sociales dirigidas a estudiantes de grados 2, 3 y 5 cuyas edades oscilaban entre los siete y diez años. Este colegio postula como misión:

“formar y educar niños y jóvenes a través de un proyecto educativo que parte de una visión ética, humanista, científica y estética de la educación y una perspectiva del desarrollo

humano que respeta las diferencias y los procesos individuales, con el objetivo de formar ciudadanos de Colombia y del mundo para el siglo XXI” (Alcaparros, 2016)¹⁰.

Allí ocurría un fenómeno según el grado: el trabajo cooperativo en los grados más pequeños evidenciaba una asignación de roles de trabajo con base en imágenes culturales de género, mientras que en el más grande esta asignación no se realizó debido a la estructuración de las actividades por parte de las docentes. Sin embargo, como se verá, el producto final de cada trabajo se observó la inscripción de imágenes culturales con respecto a las habilidades desarrolladas por cada género.

A diferencia del sector en concesión en donde se observa una fuerte unión familiar, en el sector privado se escucharon varias veces comentarios, por parte de docentes y de los Lead Mentor (docente a cargo de dirigir el proceso de cada Maestro en Formación), relacionados a la ausencia de los padres durante el proceso formativo: la figura más presente en la formación del niño o la niña es la nana. El seguimiento académico de los y las estudiantes se realizó bajo acompañamiento de psicología y se observó la presencia de los dos padres de familia allí. A pesar de que algunos padres estuviesen en proceso de divorcio, se observó la presencia de los dos padres en el seguimiento académico.

Para el desarrollo de la actividad en tercero, con estudiantes entre los siete y ocho años, el curso se dividió en cinco grupos de cuatro estudiantes: tres grupos fueron mixtos, uno conformado por niñas y otro conformado por niños. Durante su desarrollo, las estudiantes rechazaron trabajar con niños y viceversa con expresiones como “ay no profe, yo sólo quiero trabajar con niñas” al dar las instrucciones para la realización del trabajo. A pesar de esto, la intervención de la MA permitió que se pudieran realizar grupos mixtos. Cada grupo, según las indicaciones de la docente, tendría una asignación de roles tomando como referencia los materiales a disposición: el primer estudiante leía mientras sus compañeros le escuchaban, el segundo copiaba en la hoja la respuesta a la pregunta presente en el tablero, el tercero dibujaba y, finalmente, el cuarto estudiante reteñía las letras y coloreaba el dibujo de su compañero. Los roles en los grupos mixtos estaban delimitados en las habilidades que cada género desarrolla: los niños fueron los encargados de realizar las dos primeras labores, mientras que las niñas realizaban las dos últimas. Por su parte, en el grupo conformado por solo niños el rol de dibujar fue el último escogido por los estudiantes.

Teniendo en cuenta los postulados de Rodríguez y Peña (2002), el habitus de género permite esclarecer el desarrollo de un habitus dirigido a cada rol: mientras que para las mujeres se es asignado un habitus expresivo en donde la sensibilidad y la sumisión se desarrollan con mayor insistencia, los hombres desarrollan un habitus impersonal dominante donde la fuerza se utiliza como principal mecanismo para obtener prestigio social. Si se tiene en cuenta el ejemplo esclarecido en la actividad de grado once, se encuentra una similitud en las labores desarrolladas por las niñas y los niños con base en imágenes culturales de género sobre su participación en la esfera pública.

Pese a que esta asignación de roles se ejecutó en el trabajo cooperativo en tercer grado, la asignación de roles no se mantuvo, pero se prolongó el desarrollo de un habitus de género en el desarrollo de habilidades con base en el rol social de los estudiantes. En grado quinto, donde los y las estudiantes tenían las edades de nueve y diez años, la asignación de roles de trabajo se

¹⁰ Para tener más información acerca de varios aspectos del PEI relevantes para la comprensión de la influencia del modelo propuesto por el Colegio Hacienda los Alcaparros en la investigación, dirigirse a la sección Anexos 1.2 *Colegio Hacienda los Alcaparros*.

desarrolló de manera equitativa en el aula: tanto niñas como niños realizaban las mismas labores para la realización de un trabajo en conjunto. Esto se debió a la asignación de lecturas a los grupos: cada estudiante tenía una parte de la lectura de la cual debían extraer ideas principales y secundarias para luego compartirlas con sus compañeros de trabajo y extraer conclusiones.

No obstante, los trabajos que estarían presentes en la feria de proyectos estaban delimitados por habilidades con base en un *habitus* expresivo y un *habitus* impersonal. Algo que se observó es que habilidades artísticas de dibujo se encontraban más latentes en trabajos de niñas en comparación a los trabajos de niños. Mientras que en trabajos realizados por hombres se destacaba, por parte de la MA, el hilo argumentativo de la historia. En este sentido, si bien se tiene un ideal en donde el desarrollo de habilidades se implemente de manera equitativa, este ideal se ve interceptado por imágenes culturales de género que permiten que los y las estudiantes delimiten su *habitus* con base en su rol social, y se prolongue durante su proceso educativo. Es decir, las imágenes culturales de género se desarrollan en los primeros años de escolarización de los y las estudiantes, ya bien sea en el aula o en la institución familiar, y se prolongan durante su proceso formativo determinando así un *habitus* de género.

Por otra parte, la participación de los y las estudiantes durante la socialización de las actividades se vio interrumpida por dispositivos de poder los cuales permitían esclarecer un eje vertical de dominación entre los estudiantes. Este eje vertical permitió la construcción de una hegemonía masculina y una periférica dentro del aula. La participación de un estudiante, que se llamará Elías¹¹, se vio constantemente interrumpida por sus compañeros mediante expresiones de burla y superioridad (dispositivos de poder), mientras sus compañeras en un inicio abogaron por Elías, pero al continuar la situación reclamaron por la continuación de la actividad. Cuando se le preguntó a la MA el por qué los compañeros molestaban a Elías, la respuesta fue la siguiente: “Elías siempre ha sido un niño muy tranquilo y como sus compañeros ven que él no pelea y en algunas ocasiones llora, lo siguen molestando”.

El llamado de atención de la MA permitió que se desarrollara la actividad. Como es descrito por García (2001) los dispositivos como la burla y la competitividad en la participación durante las actividades permiten la vigencia de una hegemonía masculina. Elías al no reaccionar de manera agresiva y demostrar una postura que puede ser dominada por masculinidades hegemónicas, se convierte en una masculinidad periférica: si bien cumple con el rol social de hombre, no replica dispositivos de poder lo cual delimitan su interpretación como masculinidad hegemónica y se convierte en un medio para rectificar la superioridad de masculinidades hegemónicas de su entorno.

Durante el desarrollo de las actividades, las docentes¹² realizaban expresiones que en ocasiones permitían que los y las estudiantes terminaran de conformar un *habitus* de género en el desarrollo de habilidades, como ocurrió en la actividad de tercero: “si yo como niña me gusta más decorar, entonces hago la tercera labor”. La socialización de discursos entre las docentes y los y las estudiantes funciona como un dispositivo al pulir y decretar la legitimidad del desarrollo de ciertas imágenes culturales frente a otras. De aquí que frases como la esclarecida se interprete como un dispositivo pedagógico de género que construye una pedagogía del ocultamiento: la docente, como directora de la obra en el aula escolar, es la que determina cuál debe ser el rol de los y las

¹¹ Para garantizar el anonimato de los estudiantes, el nombre real del estudiante se modificó a Elías.

¹² En sala de profesores de primaria me encontré que, en la mayoría, había mujeres: sólo observé la presencia de dos profesores en las clases de primaria. Esta situación no se replicaba en secundaria: allí había más profesores hombres.

estudiantes en el desarrollo de las actividades. Una vez socializada la imagen cultural, los y las estudiantes construyen una esencialización e inician la fundamentación de juicios sociales los cuales permiten que esta imagen cultural se replique en futuras actividades.

Por otra parte, en este establecimiento los y las estudiantes pueden combinar las prendas de vestir permitidas según sea su interés. Es decir, no se estipula un control por parte de la institución por medio de su normatividad del comportamiento de los cuerpos por medio de las prendas: las máximas de la institución se interpretan como imparcial en la performatividad. Sin embargo, el uso de las prendas se ve interpelado por imágenes culturales de género que se pueden desarrollar en la primera institución y, posteriormente, se socializan en el espacio tipificando determinadas performatividades y esclareciendo los hábitos de género según sea el rol que el o la estudiante desarrolle en la sociedad.

Algo que se observó es que la probabilidad de que las niñas utilizaran falda disminuía conforme eran mayores: en primaria era de mayor probabilidad que las niñas utilizaran falda, mientras que en grados posteriores la probabilidad disminuía a ser casi nulo el uso. Se interpreta la prenda de falda como una tecnología de poder empleada por la institución familiar la cual permite construir en las niñas una performatividad de género con base en imágenes culturales de género, así como el uso del pantalón designado a los niños. De esta manera, los hábitos de género que se expresan mediante la performatividad se desarrollan en las edades menores a consecuencia de discursos socializados en la institución familiar y en lazos externos a los desarrollados en el establecimiento educativo.

No obstante, este hábito se modifica. Conforme la estudiante incrementa los grados académicos aprobados, el hábito del uso de prendas escolares se modifica: las niñas utilizan con mayor frecuencia el pantalón en vez de falda. Es decir, la incorporación de un hábito alterno a lo tradicional sobre el uso de la falda es posible debido a la postura imparcial de la institución en los hábitos de vestimenta para el género femenino, a pesar de que en los primeros años se desarrolla con base en imágenes tradicionales de vestimenta. Lo anterior es posible mediante el currículo intencional y la socialización imparcial de un currículo enseñado por parte de las docentes a sus estudiantes.

Durante el recreo, los juegos se desarrollaron con base en imágenes culturales de género: los niños eran los que más jugaban fútbol, mientras que las niñas corrían, jugaban con sus peluches y paseaban por el colegio. El espacio asignado por la institución permitía que los niños y las niñas pudieran tener un trayecto en común: mientras que la parte próxima al lago en donde se encontraban las canchas de fútbol era más frecuentada por niños, la zona verde donde se encontraban juegos era más frecuentado por niñas.

Las manifestaciones afectivas (como abrazos) de las estudiantes eran más frecuentes que las desarrolladas por los niños: las niñas se daban abrazos entre ellas, mientras que las manifestaciones entre los niños se caracterizaban por no incurrir a dichas manifestaciones y, en cambio, se presenciaban manifestaciones rudas. Además, sentimientos de empatía y solidaridad se desarrollaban con mayor frecuencia por parte de las niñas en comparación a los niños.

Conclusiones:

En primera instancia, debido a la posición social de los y las estudiantes, se pudo evidenciar el desarrollo de una tipificación social: conformación del núcleo familiar según su posición en el

campo social. Esta conformación permitió esclarecer las imágenes tipificadas en los dos escenarios educativos: mientras que en el escenario en concesión se encontró nociones de unión, lealtad y esfuerzo en la familia debido a ser probablemente pertenecientes al estrato 2 y tener familias donde el liderazgo es ejercido por la figura materna, en el sector privado estas nociones se desprenden y dan bienvenida a nociones para alcanzar éxito debido a la posición de los padres. Sin embargo, la imagen cultural común en los dos casos es la de figura del cuidado ejercida por la mujer: mamá o abuela en el escenario en concesión, y nana en el privado.

En segunda instancia, en los dos colegios se desarrollaron distintas relaciones de poder y socializaciones de dispositivos pedagógicos de género en función a tecnologías de poder y tecnologías del yo. En los dos establecimientos educativos fueron los estudiantes quienes desarrollaron en el aula relaciones de jerarquía en función a su asignación social: ya bien sea en su constante participación como en las relaciones hegemónicas que mantenían, mientras que las mujeres desarrollaron roles y papeles que estaban en función a la relación jerárquica establecida: eran las encargadas de establecer orden y cuidado en el trabajo grupal. Sin embargo, la utilización de accesorios y modificaciones de las prendas de vestir con el fin de resaltar nociones de sensualidad y jerarquía se vio constantemente en el colegio en concesión en comparación con el colegio privado esto debido a la tipificación de nociones de género en los dos escenarios y el desarrollo de modelos pedagógicos distintos.

En tercera instancia, los objetivos institucionales esclarecidos en los P.E.I. de los dos establecimientos educativos abarcan desde dos miradas la guía sobre la interpretación de las performatividades de género y reconocimiento individual y colectivo de las mismas: mientras que el colegio privado hace explícita su preocupación por la interpretación que de su corporalidad tienen las y los estudiantes la cual se reflejó en la asignación de las prendas, el establecimiento en concesión desarrolla cátedras de educación sexual con el fin de que los y las estudiantes reconozcan individualidades; sin embargo, estas cátedras no abarcan relaciones de dominación en torno al género desarrolladas y construidas por distintas figuras de poder, tanto docentes como estudiantes, en la vida institucional y, por ende, no se alcanza un reconocimiento de individualidades.

En tanto a la comprensión del docente como figura de poder se evidenció que: mientras que en el colegio privado las docentes impidieron la continuación de relaciones de dominación que permitían el desarrollo de masculinidades hegemónicas, en el colegio en concesión fueron algunos docentes quienes promovieron la ejecución de tecnologías de poder y procesos de objetivación. Si bien en los dos establecimientos fueron los estudiantes hombres quienes desarrollaron tecnologías de poder y procesos de objetivación que delimitaron las performatividades de género, la figura docente, comprendida como figura de poder que posibilita o delimita al estudiante desarrollar algún tipo de manifestación en los establecimientos educativos, fue quien permitió su continuación o su pausa y crítica.

Finalmente, se evidencia que es necesario esclarecer mejor el objetivo institucional con el fin de que se puedan desarrollar metodologías y cátedras que abarquen otras variables, como el género, y donde estén presentes todos los actores que posibilitan el ambiente escolar. Esto con el fin de que se llegue a los fines propuestos por el Plan Decenal de Educación, pues si se continúa una educación en donde se reflejan constantemente imágenes culturales que permiten la réplica de tecnologías de poder, este ideal será visto por una óptica que delimita los alcances de una sociedad que respeta las diferencias y es comprendida como una sociedad de paz y equidad.

Referencias bibliográficas:

Arana, I. (2001) Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Una mirada a los roles de género. *Nómadas*, 14, 90-101.

Asociación Alianza Educativa (2018) Informe de Gestión. Bogotá: Alianza Educativa.

Ávila, M. (2005) Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 159-174.

Berger, P. y Luckmann, T. (1992) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (2000) La dominación masculina. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A.

Bourdieu, P. (2000a) La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (2005) Espacio social y espacio simbólico. En P. Bourdieu, *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción* (pp. 11-32). Barcelona: Anagrama.

British Council Colombia (2018) EFMMa - British Council. Obtenido de: <https://www.britishcouncil.co/instituciones/colegios/efmma>

Butler, J. (2015) Política de género y el derecho a aparecer. En J. Butler, *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea* (pp. 31-70). Bogotá: Editorial Planeta.

Carvajal, D. (2004). Generación del self. En C. I. García (Dir.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género* (pp. 165-199). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central – DIUC.

Chaves, L. (2005) Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar, Costa Rica. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 5 (1-2), 1-18.

Connell (1998) Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 47, pp. 51-68.

Connell, J.W. (2001) Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.

Colegio Hacienda los Alcaparros (2016) Alcaparros. Obtenido de: <http://www.alcaparros.edu.co/>

Domínguez, M. (2004) Equidad de género y diversidad en la educación. Revista electrónica de Educación y Psicología. Recuperado el 10 de mayo de 2019 de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5205/2481>

Espinosa, G. (2004) Currículo y equidad de género en la primaria: una mirada desde el aula. Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad de Lima. En M. Benavides (Ed.),

Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación (pp.69-130). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE.

Estrada, A. (1997) Los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilidades. *Nómadas*, 6.

Estrada, A. (2001) Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. *Nómadas*, 14, 10-22.

Estrada, A. y García, C (2000) Cuerpos en tensión. *Revista de Estudios Social*, 5, 93-99.

Foucault, M. (2008) Tecnologías del yo. En Foucault *Tecnologías del yo y otros textos afines* (pp. 45-94). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

García, C. (2001) La pedagogía del cuerpo como bastión del género. *Nómadas*, 14, 124-139.

García, C. (2004) Acción e interacción. En C. I. García (Dir.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género* (pp. 127-163). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central – DIUC.

García, C. y Serrano, J. (2004) Género y juventud en los procesos de subjetivación. En M. C. Laverde, G. D. Navarrete y M. Zuleta (Dir.), *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (pp.195-215). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central – DIUC.

García, C. y Muñoz, R. (2009) Devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura). *Nómadas*, 30, 132-147.

Goffman, E. (2001) Actuaciones. En Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (pp. 31-92). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Holland, J.; Gordon, T. y Lahelma, E. (2001) Mapeando el género y la ciudadanía en las escuelas. *Nómadas*, 14, 24-34.

Lobato, X. (2004) Hacia una escuela de equidad: la escuela inclusiva. En C. I. García (Dir.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género* (pp. 203-229). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central – DIUC.

McGee, S. (2001) Estafando a las muchachas y a los muchachos. *Nómadas*, 14, 102-108.

Ministerio de Educación Nacional (2017) Plan Decenal de Educación 2016 – 2026. Recuperado el 10 de mayo de 2018 de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (Sin fecha) Colegios por concesión, un modelo para fortalecer la calidad. Obtenido de: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/printer-153912.html>

Moreno, M. (1986) *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela.* Barcelona: ICARIA Editorial, S.A.

Morgade, G. (2001) *Tecnologías de género y carrera profesional docente: desafíos de las mujeres en un sistema educativo “feminizador”.* *Nómadas*, 14, 81-88.

Muñoz, D. (2004) *Imaginario de género.* En C. I. García (Dir.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género* (pp. 93-125). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central – DIUC.

Pérez, A. (1995) *La escuela, encrucijada de culturas.* *Investigación en la escuela*, 26, 7-24.

Rico de Alonso, A., Rodríguez, A. y Alonso, J. (2000) *Equidad de género en la educación en Colombia: políticas y prácticas.* *Papel político*, 11, 9-50.

Rodríguez, M. y Peña, V. (2002) *Identidades esquemáticas de género en la escuela: a propósito del primer aniversario de la muerte de Pierre Bourdieu.* *Teor. Educ.*, 14, 235-263.

Rodríguez, M. y Peña, V. (2005) *La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas.* *Teor. Educ.*, 17, 25-48.

Rodríguez, M. (2007) *Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate.* *Revista de Educación*, 342, 397-418.

Sánchez, A. (2002) *El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual.* *Educar*, 29, 91-102.

Subirats, M. y Brullet, C. (1992) *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta.* En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Ed.), *Géneros prófugos, feminismo y educación* (pp.189-224). México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.

Toro, M. (2001) *Atmósfera sociomoral en escuelas bogotanas desde una perspectiva de género.* *Nómadas*, 14, pp. 36-49.

Unión Temporal Gestores - Alianza Educativa (2018) *Proyecto educativo Institucional.* Obtenido de: <http://alianzaeducativa.edu.co/wp-content/uploads/2018/09/PEI-2017-UTGAE-La-Argelia.pdf>

Anexos

1. Aspectos formales de cada colegio: (PEI y rasgos socioeconómicos)

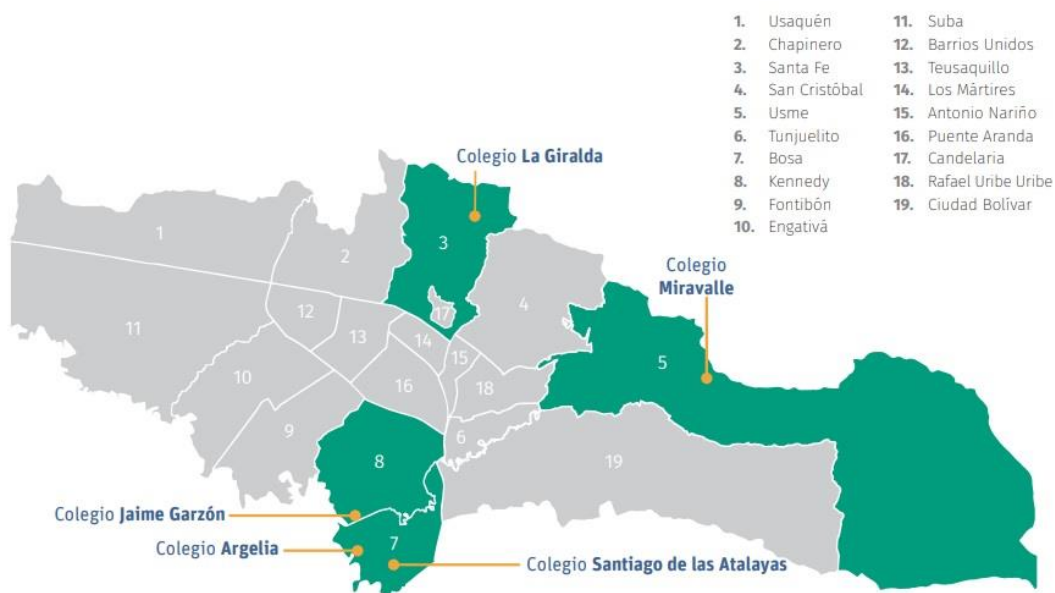
1.1 Colegios en concesión pertenecientes a la Asociación Alianza Educativa:

Los colegios pertenecientes a la Asociación Alianza Educativa tienen como misión “promueve una educación de alta calidad como la mejor herramienta para alcanzar la igualdad de oportunidades de los ciudadanos con miras a su realización integral y su contribución al desarrollo del país” (Asociación Alianza Educativa, 2018) y como visión los siguientes aspectos:

- “Formar bachilleres competentes que ejerzan sus capacidades en pro de la sociedad.

- Formar maestros de acuerdo con la cultura institucional de cada colegio para que desplieguen su pertenencia y compromiso con los valores que rigen la institución.
- Trabajar de la mano con los padres de familia para lograr ambientes de altas expectativas, buenos resultados, formación integral y pleno desarrollo del proyecto de vida de sus hijos.
- Consolidar los colegios como vitrina de buenas prácticas para mostrar y compartir su experiencia.” (Asociación Alianza Educativa, 2018, p. 5)

Para el año 2018, la Asociación Alianza Educativa contaba con cinco colegios en concesión en cuatro localidades de la ciudad: Argelia ubicado en la localidad de Bosa, Jaime Garzón en Kennedy, La Giralda de la localidad de Santa Fe, Miravalle de la localidad de Usme, y Santiago de las Atalayas en Bosa. Las características de la población social impactada por la A.A.E. para 2018 fueron las siguientes: 6.527 estudiantes matriculados, y 5.202 familias impactadas de las cuales el 76% de la población pertenecía al estrato 2.



Alianza Educativa (2018) Nuestros colegios [mapa]. Recuperado de:

<http://alianzaeducativa.edu.co/wp-content/uploads/2018/09/Alianza-Educativa-informe-2017-jun-15-2018-OK-WEB.pdf>

El modelo desarrollado por la A.A.E. se concentra en cuatro aspectos (Trabajo en equipo, Formación integral, Liderazgo docente y crecimiento profesional, y Gestión inteligente de los recursos) de los cuales se destacan los siguientes para la comprensión del escrito presentado:

- Formación integral:

En este punto se estipulan los componentes que influyen en la realización del proyecto de vida de cada estudiante. El modelo curricular desarrollado por los colegios pertenecientes a la A.A.E. trabajan varios aspectos que se pueden englobar en dos variables: aspectos como superaula, refuerzo académico, formación docente, áreas de estudio y orientación para la educación superior pertenecientes a la variable Gestión académica; y aspectos como navegar

seguro, orientación psicológica, escuela de padres, educación en sexualidad, prevención de consumo de sustancias psicoactivas y talentos en la variable Gestión comunitaria.

El modelo integral se basa en cuatro pilares del siglo XXI de la UNESCO: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser” (Asociación Alianza Educativa, 2018, p. 15)

- Liderazgo docente y crecimiento profesional:

El diálogo entre los docentes, así como el desarrollo de la habilidad de autorreflexión en la vida institucional, se conciben como las principales categorías para estipular una mentalidad de crecimiento que repercute en la vida escolar del estudiante. Para esto los directivos realizan visitas al aula de clase, revisan las planeaciones de los docentes y participan en la actualización de los estudiantes. (Asociación Alianza Educativa, 2018, p. 16-17)

1.2 Colegio Hacienda los Alcaparros:

Este colegio se propone como visión en ser una de las instituciones escolares referentes en el país teniendo como visión los siguientes aspectos:

- “Educación basada en la atención al desarrollo humano, el respeto de las diferencias, en el aula de clase y la resolución de conflictos.
- Investigación y aplicación de pedagogías activas y desarrollo de competencias de pensamiento.
- Formación ética, democrática y civil.
- Integración de lo estético en la formación.
- Participación de los estudiantes en foros, encuentros y eventos internacionales de valor formativo.
- Desarrollo de la conciencia, conocimiento y compromiso con lo ecológico y los grandes problemas globales del siglo XXI.
- Nuestros exalumnos serán la viva demostración del éxito de una educación basada en la ética y el desarrollo humano, en el contexto nacional y global de nuestra época.
- Nuestros profesores serán reconocidos por su profesionalismo.” (Alcaparros, 2016)

Por su parte, tienen como misión la de

“formar y educar niños y jóvenes a través de un proyecto educativo que parte de una visión ética, humanista, científica y estética de la educación y una perspectiva del desarrollo humano que respeta las diferencias y los procesos individuales, con el objetivo de formar ciudadanos de Colombia y del mundo para el siglo XXI” (Alcaparros, 2016).

Y desarrollan como metas de formación y aspiraciones en los estudiantes lo siguiente:

- “Conscientes de su corporalidad como forma propia de existencia.
- Éticos porque reconocen la diversidad y respetan al otro en su diferencia.
- Protagonistas de la relación que inauguran permanentemente con los otros y con el mundo.
- Servidores de la comunidad al armonizar las tensiones propias de las relaciones humanas.
- Buscadores de conocimientos con sentido para ponerlos al servicio del país.
- Participativos en la protección y conservación del medio ambiente.
- Abiertos a la trascendencia y a la espiritualidad, al saberse seres finitos.” (Alcaparros, 2016)

Sus dos principales pilares para la estructuración de su modelo pedagógico son los lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia y el contexto de la Agenda Educativa para el Siglo XXI propuesto por las Naciones Unidas.

2. Descripciones de diario de campo.

2.1 Clase jueves 20 de septiembre de 2018:

Esta fue la primera sesión de la que se realizó las tres partes de la clase: inicio, desarrollo y cierre: anteriormente se había hecho una o dos partes de la clase con base en el trabajo de la MA. Al ser la primera clase, los y las estudiantes se mostraron cordiales, y participaron constantemente en el desarrollo de esta. Con base en el desarrollo del escrutario, los y las estudiantes realizaron comentarios con base en la frase de “Mi literatura hable de”. Al participar, de las cinco participaciones, tres fueron de hombres y esclarecían que sus escritos estaban directamente relaciones con su entorno. Un estudiante resaltó la importancia de las emociones allí, comentario que no fue rechazado. Las estudiantes resaltaron que sus escritos estaban inspirados en sus familias y en las emociones.

Continuando con la metodología desarrollada por la MA, se utilizó el libro Caminos Saber 11 y se continuó con el trabajo cooperativo. El objetivo que se manejó para esta sesión fue el de “Identificar y categorizar los sucesos sociales que influenciaron la Literatura Contemporánea”, para esto se basó en las categorías que el libro desarrollaba. Cada grupo cooperativo debía categorizar la información consignada en el libro acerca de los sucesos sociales que influenciaron la Literatura Contemporánea: *Hechos políticos y sociales*, *Comunismo y capitalismo*, y *Avances tecnológicos*. Durante la realización cooperativa de esta parte de la sesión, las estudiantes eran quienes realizaban los llamados para solucionar dudas, mientras que los hombres anotaban y luego discutían con su equipo de trabajo. Al mismo se realizó monitoreo grupal y fue allí cuando los grupos conformados por hombres expresaron dudas, antes no habían hecho alusión a alguna inconformidad con la información.

Al momento de socialización de la actividad, fueron los hombres quienes más participaron aportando lo que habían encontrado con su equipo de trabajo. Las mujeres participaron el momento de corregir o precisar alguna información, pero, por el rol que desarrollaron, no participaron equitativamente como lo hicieron sus compañeros.

2.2 Clase martes 25 de septiembre de 2018:

En esta sesión se continuó con el modelo desarrollado la clase anterior: se realizó la misma metodología y se tomó como principal herramienta de trabajo el libro Saberes 11 para ahondar en los movimientos sociales (feministas, antirracistas, indigenistas, LGBT, Queers, poscolonialistas), manifestaciones artísticas (minimalismo, arte conceptual, arte efímero, performance) y el desarrollo del cine. Al momento de socialización y tomar como referente Simone de Beauvoir por medio de su frase “No se nace mujer, se llega a serlo”, las reflexiones desarrolladas fueron hechas en su mayoría por hombres, mientras que, como ocurrió en la sesión anterior del 20 de septiembre, las mujeres afirmaban o debatían la idea, no tomaron la iniciativa.

Una estudiante en particular mostró mucho interés cuando se mencionaron los movimientos sociales y su influencia en la literatura; sin embargo, no participó en la socialización y debate de la actividad. A pesar de esto, se acercó, junto con su compañera de grupo cooperativo, y manifestó

su punto de vista, así como aprovechó para traer a colación las ideas de su otra compañera de trabajo cooperativo.

2.3 Clase martes 2 de octubre de 2018:

Esta clase se desarrolló con grado 10. La asistencia en esta sesión fue de 36 de los 40. La Meta de Comprensión por alcanzar fue la de “1. El estudiante comprenderá que hay expresiones que tienen significado literal y figurado.” (Alianza Educativa, 2018). El objetivo de la clase fue: “comprender el significado de literal y figurado de las expresiones con base en la realización de una dramatización”. Para esto se la clase se dividió en tres partes: a) inicio, donde se retomaron frases que los y las estudiantes emplean o escuchan cuando alguien está enamorado. Una vez se tomaron las frases, se esclareció qué se entiende por significado literal y significado figurado, se clasificaron las frases con base en las definiciones y se respondieron dudas.

B) desarrollo, en el cual los estudiantes se dividieron en cinco grupos para representar diversas situaciones: 1) cuando veo un partido de fútbol, 2) cuando pido permiso para salir, 3) cuando voy al médico, 4) cuando voy al colegio, y 5) cuando visito a un familiar. Los dos grupos conformados solo por hombres escogieron las situaciones *a* y *d*, mientras que el grupo conformado solo por mujeres escogió la situación *b*, los restantes fueron mixtos. Cada grupo contó con 7 minutos para realizar el libreto de la dramatización y 5 minutos para realizar la situación. Una vez culminada la dramatización de cada grupo, se realizó una breve socialización de las expresiones empleadas y clasificación de cada una con base en la Meta de Comprensión a alcanzar. C) cierre, donde se retomó algunas expresiones y se compusieron nuevas oraciones.