

**Producción y materialidad del género y la sexualidad en las dinámicas escolares:  
tensiones y desafíos**

Tutor: Jhon Alexander Vargas Rojas


Carlos Iván Maldonado Gómez

Noviembre 2015

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANÁLISIS DE LA REALIDAD</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 132	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Producción y materialidad del género y la sexualidad en las dinámicas escolares: tensiones y desafíos.
<b>Autor(es)</b>	Maldonado Gómez, Carlos Iván
<b>Director</b>	Vargas Rojas, Jhon Alexander
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 132 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	GÉNERO, SEXO/SEXUALIDAD, MEMORIA, ESCUELA, PRODUCCIÓN, MATERIALIDAD, PERFORMATIVIDAD.

<b>2. Descripción</b>
<p>La escuela, como lugar de encuentro y diálogo de las cotidianidades, permite comprender y producir espacios para “ser” y “estar” desde nuestros cuerpos, en los cuales, vectores como el género y la sexualidad presentan tensiones y desafíos a la hora de pensar los límites y espacios para la materialización de los sujetos. Este regreso a los procesos discursivos que construyen la normativa sobre los individuos, no sólo ayuda a reconocer los límites que circundan los cuerpos, sino las transformaciones que se presentan y generan desafíos a la hora de leer las experiencias. El lugar que ocupa la memoria en este escenario de análisis, postula un lugar ético – político, desde la escuela, en donde la disputa y la reflexión constante, permiten comprender movildades, tensiones y contingencias de los cuerpos ante la normativa que los produce.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Butler, J. (2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Camilloni, A. W. (2008). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes</p>

actuales de la didáctica. En A. y. Camilloni, Corrientes didácticas contemporáneas. (págs. 17 - 39). Buenos Aires: Paidós.

Curiel, O. (s.f.). Género, raza, sexualidad. Debates contemporáneos. Obtenido de Documento en línea. Universidad del Rosario: [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf)

Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de hetero normalización. Revista de Trabajo Social, 14 - 21.

Giroux, H. (1983). teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Harvard Education Review No. 3.

Jelin, E. (2001). Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI, Editores.

Lamas, M. (2000). Diferencias de género, sexo y diferencia sexual. Cuicuilco, 2 - 22.

Preciado, B. (2002). Manifiesto Contrasexual. Opera Prima.

Preciado, B. (16 de Enero de 2013). Artillería Inmanente.

Ramírez, A. L. (2007). Memorias de Niñas Raras. En M. T. Mendoza, Mundos en disputa. Intervenciones en estudios culturales. (págs. 87 - 109). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Rockwell, J. E. (Junio de 1983). LA ESCUELA: RELATO DE UN PROCESO DE CONSTRUCCION. Sao Paulo, Brasil.

#### 4. Contenidos

El presente trabajo tiene como propósito central realizar un análisis a los procesos de producción y materialidad del sexo/sexualidad y género en la escuela, reconociendo, a partir de la memoria, los elementos que permiten este proceso; es por esto que se encuentra organizado estructurado en tres capítulos. En el primero se realiza el estado de arte sobre procesos investigativos que han retomado la reflexión de la producción de la sexualidad y el género en la escuela, a partir del referente de la memoria; posterior a este ejercicio se presenta una aproximación teórica de las categorías que tensionan el análisis: Sexo/Sexualidad (Preciado, Beatriz), género (Butler, Judith), escuela (Rocwell, Elsie y Giroux, Henri) y memoria (Jelin, Elizabeth). Estas categorías se presentan en relación con los procesos pedagógicos que sitúan el carácter ético – político de estos debates al interior de la escuela.

En el segundo capítulo, se dispone la reflexión pedagógica y didáctica que problematiza y tensiona los elementos conceptuales al interior de la escuela. Desde el primer aspecto (estrategia pedagógica) se presentan las reflexiones en torno a los saberes, discursos, prácticas y sujetos que allí participan. Por otro lado, en el segundo aspecto (estrategia didáctica), se mencionan los elementos de clase, a partir de las técnicas que guían y hacen transversales las discusiones conceptuales.

Por último, en el tercer capítulo se encuentran las reflexiones, conclusiones y elementos de apertura conceptual que permiten comprender los aspectos que dinamizan y estructuran las relaciones escolares en torno a los dispositivos sexo/sexualidad, género y memoria. En este

capítulo se hace una invitación a pensar la utopía como escenario de transformación y de re-lectura de la realidad escolar, en donde se moviliza y constituyen los cuerpos.

### 5. Metodología

No aplica.

### 6. Conclusiones

Pensar en este ejercicio, como posibilidad ético – política; implica necesariamente por un lado, ser sensible ante los procesos que segregan y violentan los cuerpos, y desde allí generar procesos de cambio de esta realidad; y a la vez, volver a la pregunta constantemente, con el objetivo de que los estudiantes pongan en duda el lugar de su materialidad y la ficción de sus cuerpos, como productos históricos que evidencian los efectos de las normas diseñadas. Con esto, cabe volverse a hacer la pregunta que realiza Beatriz Preciado, cuando pone en duda ¿quién educa al niño queer?, porque si bien es importante preguntarnos por la rareza, es fundamental hacer una reflexión sobre la misma normalidad, ya que allí también existen procesos del acto educativo. ¿Quién entonces educa en la rareza y quién educa a la normativa?

Se debe entonces, hacer una mirada especial por el lugar de la normalidad, por la naturalidad que estructura los cuerpos en la escuela, con el objetivo de demostrar la ficcionalidad de su existencia. Esta apuesta por reflexionar sobre los lugares hegemónicos nos permite identificar la forma en que opera la violencia al interior y fuera de la norma; puesto que no solo este fenómeno se evidencia en los espacios de la rareza, sino que el epicentro de la coherencia sexo – género, es a la vez el escenario para la contienda de los sujetos. Hay que hacer un cuestionamiento no a los espacios que se construyen para este propósito, sino a los discursos en donde se materializan los cuerpos.

Pensar en la utopía, en el ejercicio de una escuela comprometida con el deber ético – político de la transformación y de la vinculación de la diferencia como eje de articulación de las prácticas; lleva necesariamente a construir lugares de disputa con la normativa, con el objetivo de mostrar la debilidad que allí se presenta. Esto es posible, en cuanto la estructura armada para garantizar la “normalidad” y la “naturalidad”, se desmonta para dar paso a la realidad fragmentada y caótica de los cuerpos. Es decir, ya no existe una norma que materializa X y Y cuerpo, sino que su anulación, representa la emergencia de multiplicidad de vivencias y lugares en los cuales se posicionan los sujetos.

<b>Elaborado por:</b>	Maldonado Gómez, Carlos Iván
<b>Revisado por:</b>	Vargas Rojas, Jhon Alexander

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	01	12	2015
--	----	----	------

## Contenido

1. Dedicatoria .....	7
2. Agradecimientos.....	7
3. Resumen .....	9
4. Introducción .....	10
PRIMER CAPÍTULO .....	12
5. Estado del arte .....	12
5.1. Las “otras” formas de trasgredir la norma.....	13
5.2. Los dispositivos escolares, prácticas de violencia y establecimiento de la Hetero-norma como modelo de masculinidad y feminidad. ....	14
5.3. El ejercicio de la memoria como vínculo y des-vínculo político.....	16
5.4. La memoria de la sexualidad y el género como apuesta trasgresora en los cuerpos de los estudiantes.....	19
6. Marco teórico .....	21
6.1. Sexo / Sexualidad: dos categorías cercanas y en construcción.....	21
6.2. Escuela como relación de lo cotidiano.....	24
6.3. Memoria: entre selección y/o estrategia.....	27
6.4. Género: un lugar de disputa.....	29
6.5. Algunas aperturas conceptuales .....	31
7. Estudio de archivo.....	33
7.1. Balance programa educativo sobre los programas de educación sexual en Colombia ....	33
7.2. Los desafíos de la educación sexual “en el país del sagrado corazón de Jesús” .....	37
SEGUNDO CAPITULO .....	40
8. Estrategia pedagógica.....	40
8.1. La escuela como lugar para re – vivir el género.....	43
8.2. Sujetos empoderados y deconstructivos .....	44
8.3. Maestro partícipe y agente en la pluralidad de los géneros.....	44
9. Estrategia didáctica .....	45
9.1. Matriz de trabajo.....	47
10. Tras las huellas de un caminar pedagógico: Secuencia de trabajo. ....	55
10.1. Introducción .....	56
10.2. Desarrollo .....	57
10.3. Cierre.....	60
11. Análisis: El trabajo en aula, como un escenario de posibilidades para la investigación. ....	62

11.1.	Los primeros acercamientos a la discusión. Se escuchan las voces por primera vez ...	63
11.2.	Los dos polos del género: las referencias binarias del pene y la vagina .....	63
11.3.	La movilidad del género con varios “trancones” para el referente masculino .....	66
11.4.	El género y la sexualidad como amantes inseparables .....	70
11.5.	Discusiones importantes y cercanas para los sujetos: contiendas por el lugar de lectura	73
11.6.	Si volvemos a la historia siempre ha sido así, pero igual hay que cambiarlo .....	75
11.7.	¿Qué pasa cuando los sujetos se oponen al sistema sexo – género?.....	79
11.8.	Una mirada singular a los cortometrajes: lugares para el análisis y la tensión de las categorías presentes .....	81
11.8.1.	Cortometrajes presentados como proyecto final .....	81
TERCER CAPÍTULO.....		92
12.	Sobre la práctica docente: los pasos por el aula .....	92
12.1.	El lugar del afecto en el quehacer pedagógico .....	92
12.2.	El gran reto de buscar caminos para cuestionar las realidades .....	93
12.3.	El aula como el teatro de las posibilidades y lo límites del docente .....	95
13.	Los sujetos más allá de la clase y la posición social: el desafío de pensar el género y la sexualidad en las ciencias sociales. ....	96
13.1.	No somos únicamente sujetos de una pirámide social.....	96
13.2.	Al género y la sexualidad los inscriben en la biología, pero los reclaman las ciencias sociales	97
13.3.	Es imposible hablar de los hombres y las mujeres, sin tener que mirarnos en el espejo de los recuerdos .....	98
14.	¿Para qué hablar del género y la sexualidad en el aula?.....	99
14.1.	En clase se aprenden conceptos, no se reflexiona sobre el cuerpo .....	99
14.2.	En los recuerdos está la llave para desnaturalizar la realidad .....	100
14.3.	El docente como cuerpo generizado y sexualizado .....	100
15.	La utopía nos sirve para reflexionar y transformar .....	101
15.1.	La nueva escuela en donde se transforma el cuerpo.....	101
15.2.	Nuevas masculinidades y nuevas feminidades: los sismos de las normativas hegemónicas .....	102
16.	Bibliografía .....	103
17.	Anexos.....	105
17.1.	<b>Diarios de campo</b> .....	105

## 1. Dedicatoria

Para todas aquellas vidas que a diario viven procesos de violencia y que resisten a los procesos normativos que se les impone. A todxs lxs que han hecho de su cuerpo y su sexualidad, un lugar de disputa y de re – lectura de la sociedad.

## 2. Agradecimientos

Inicialmente doy gracias a Dios, cuya figura se ha convertido para mí, en guía, luz y camino en medio de las tribulaciones. Este proceso no hubiera sido el mismo, si la fe no me hubiera permitido construir una espiritualidad distinta y disidente.

Agradezco enormemente a mi Papá, quien con esfuerzo y dedicación hizo que este sueño de pequeño, se hiciera posible. Doy gracias a mi Mamá que con amor, esmero y dedicación siempre procuró mi bienestar y crecimiento como profesional y persona. De la misma manera doy gracias a Lizeth, Lina María y Diego, mis hermanxs, quienes siempre me brindaron sonrisas, fuerza y escucha ante las reflexiones que tenía por darles. Al igual agradezco a mi sobrina Sara Valentina que con sonrisas y preguntas constantes, nutrió mi amor por la educación.

Este proceso no fue igual sin la compañía y los consejos de mis tías Yency, Slendy y Angie; en ellas encontré el mejor apoyo para salir adelante en cada circunstancia. Agradezco a mi tía Miryam por sus consejos y preocupaciones. A Edwin Morales, Edwin Vega y Mario, por sus comentarios pertinentes y precisos en todo momento. A mis primos Paola y Andrés por ser ejemplo de tenacidad ante la vida. A mis primos Felipe, Maria Paula, Juanita, Martín y Samuel, por brindarme las sonrisas y transparencia de la infancia. A mis abuelos Carlos, Marina y Humberto quienes con sabiduría y experiencia me han mostrado las formas más hermosas de transitar este proceso llamado vida.

Tienen un lugar especial en mi camino y en mi corazón Jhon y Claudia, quienes más que amigos, han sido ángeles en los momentos felices y grises. Agradezco su presencia y su

acompañamiento en este proceso; cada consejo, ayuda, risa, lágrima y alegría han sido agua en el desierto que a veces es la vida.

Agradezco a mis amigos Andrés Riaño y Sebastián Vega, que desde el colegio nutrieron mi camino con charlas, risas y distintos colores. Al igual, doy gracias a Alexandra Angel que siempre me regaló una sonrisa y los mejores consejos para la vida. A Johan Sánchez que me permitió ver la vida como un lienzo para escribir y aprender. A Carol Burgos, que ha sido mi compañera de viaje y de vivencias; siempre con amor y cariño, pudimos hacer de los aprendizajes una constante. A mis amigos y compañeros de CLIP DS, que con ideas y luchas, hicieron de mi paso por la universidad un espacio para la educación y la transformación de los cuerpos.

Por último y no menos importante, agradezco infinitamente a los miembros del Instituto Colombo Sueco, que me han permitido crecer personal y profesionalmente. A las directivas que depositaron su confianza en mí. A mis amigos –colegas- que han sido luz en el camino. A “Mafe” que me ha permitido la posibilidad de “ser” sin miedos y restricciones. A Stefannith que me enseña la virtud del orden y la fuerza. A Nubia que me ha mostrado la belleza y sencillez de la vida. A Aura que me acompaña con dulzura y sabiduría. A Ronald que me ha demostrado lo bonito del liderazgo. A Ovidio que me ha enseñado a resistir positivamente ante la vida. A “Gabo”, que me muestra la vida sin tapujos. Y a mis estudiantes y curso 1003 (2015), que han sido mi felicidad y realización como docente; quienes en cada sonrisa y rabia han hecho que siga amando y creyendo en esta profesión.

A todos, mil gracias por hacer de este camino, un lugar único para la transformación, el afecto y la vida. Les amo.



### 3. Resumen

La escuela, como lugar de encuentro y diálogo de las cotidianidades, permite comprender y producir espacios para “ser” y “estar” desde nuestros cuerpos, en los cuales, vectores como el género y la sexualidad presentan tensiones y desafíos a la hora de pensar los límites y espacios para la materialización de los sujetos. Este regreso a los procesos discursivos que construyen la normativa sobre los individuos, no sólo ayuda a reconocer los límites que circundan los cuerpos, sino las transformaciones que se presentan y generan desafíos a la hora de leer las experiencias. El lugar que ocupa la memoria en este escenario de análisis, postula un lugar ético – político, desde la escuela, en donde la disputa y la reflexión constante, permiten comprender movilidades, tensiones y contingencias de los cuerpos ante la normativa que los produce.

#### 4. Introducción

Ante la violencia y la regulación de la sexualidad de los estudiantes en la escuela, y ante los constantes procesos de producción de los “otros” como modelos de la heterosexualidad, la masculinidad y la feminidad hegemónica, es necesario generar procesos de reflexión académica, pedagógica y didáctica que permita a estudiantes y profesores construir lugares para la vivencia y el debate de la diferencia como punto de encuentro, tensión y vida. En este proceso es necesario reconocer las formas en que los espacios, el currículo escolar, imaginarios sociales, perspectivas ético - morales (de manera diferenciada), han permitido configurar las prácticas educativas que producen y reproducen espacios de materialización; para esto es necesario cuestionar el lugar que ocupan los sujetos – estudiantes en este proceso y la potencia de disputa que tienen sus cuerpos y sus vivencias para movilizar la norma.

Como lo afirma (Preciado, *Artillería Inmanente*, 2013), es importante preguntar durante este recorrido ¿Quién defiende los derechos del niño diferente? ¿Los derechos del niño al que le gusta vestirse de rosa? ¿De la niña que sueña con casarse con su mejor amiga? ¿Los derechos del niño homosexual, del niño transexual o transgénero? ¿Quién defiende los derechos del niño a cambiar de género si así lo desea? ¿Los derechos del niño a la libre autodeterminación de género y sexual? ¿Quién defiende los derechos del niño a crecer en un mundo sin violencia de género y sexual?

Aunque es necesario reconocer el espacio de sujeción y control de la diferencia, también es importante cuestionar sobre la norma misma, sobre su lugar de origen, sobre la potencia de su enunciación; no sólo se trata de reconocer al niño y la niña diferentes que la norma excluye; también es relevante, hacer un alto para identificar los espacios de disputa y violencia que viven aquellos que han sido dispuestos para ser portadores del discurso “natural” y “normal”. Se trata de desestabilizar el discurso dominante que opera en los cuerpos, reconociendo en primera instancia, las formas en que actúa la norma en estos.

Ya no se reconoce un modelo único de ser mujer u hombre, como universales naturalizados en los cromosomas y genitales de los sujetos, sino que se comprende la disputa que existe en su propia existencia y en su obligación de correspondencia con el ideal dispuesto; estos

lugares de violencia terminan excluyendo aquellos que no logran situarse dentro del campo que ha sido producido para la existencia.

Identificando los lugares de disputa y producción de la norma que regula los cuerpos en función de la sexualidad y el género; es importante ahora, reconocer algunos espacios en los cuales operan diferentes dispositivos y discursos con el objetivo de producir el patrón hegemónico del que hemos hablado (masculinidad, feminidad, heterosexualidad); es el caso de la escuela, en donde los sujetos experimentan procesos de subjetivación que los sitúan en espacios de “ser” y “estar”, desde los cuales se evidencia la norma que opera.

Es importante de ante mano, reconocer que la escuela en este ejercicio, no será vista como el espacio de reproducción de la norma, en donde los sujetos apropian los discursos como receptores pasivos, sino que será el lugar de creación propia, mediación y resistencia en donde los actores agencian sus propias formas de oposición ante la normativa, como lo afirma (Giroux, 1983). Serán entonces, la disputa y la resistencia, pilares que nos permitirán comprender las formas en que se vive y se entiende el género y la sexualidad en el espacio escolar.

Para comenzar a comprender la movilidad que presentan estas reflexiones en la construcción y comprensión del género y la sexualidad en la escuela, es importante reconocer el espacio que ocupa la memoria como campo político que visibiliza las formas en que opera la norma en función de la materialidad de los cuerpos. Esta apuesta por comprender los discursos que emergen en la escuela y los efectos de producción que estos generan, lleva indudablemente a poner en debate y diálogo las reflexiones académicas que han abordado los elementos de este trabajo y que permiten ampliar las formas de entender este debate. Es necesario plantear un punto de partida desde el cual se aborden algunos espacios de análisis sobre las formas en que se comprende el género y la sexualidad en el espacio escolar.

## PRIMER CAPÍTULO

### 5. Estado del arte

*"Las escuelas no pueden ser lugares hostiles a una reflexión que promueva otras formas de pensar y de habitar este mundo. La promoción de la ignorancia, el desconocimiento como "industria discursiva", es un elemento esencial de todo régimen de exterminio.*

*No podemos seguir consintiendo, desde una aparente ignorancia, que todo suceda, ni fingir que no pasa nada"*

*-Valeria Flores-*

En nuestras escuelas convergen un sin número de cuerpos que se encuentran atravesados por distintas vectores que los constituyen; la raza, la clase, la etnia, la discapacidad, la sexualidad y el género, son algunos de los vectores que materializan formas específicas de construir subjetividad en los procesos educativos. En dichas vivencias, el referente del género, es sin duda uno de los que más complejidad causa a la hora de abordarlo y vivirlo, puesto que los esquemas de control y normalidad que se han instaurado en el discurso educativo, excluyen las diversas formas de vivir los cuerpos fuera de los marcos instaurados como eje de comportamiento (modelo de masculinidad y feminidad); generando así, procesos de construcción de memoria que se matizan por las prácticas de violencia que se viven. Es por esto, que algunas investigaciones sitúan el debate de la sexualidad y el género en los escenarios escolares, partiendo en algunos casos de la memoria, como una apuesta política de los cuerpos, de tal manera que se evidencie las diferentes formas de producción de la masculinidad y la feminidad dentro y fuera de la escuela.

Es importante señalar, que aunque el género y la sexualidad, son dos campos de acción y estudio que cuentan con grandes diferencias académicas y prácticas, también comparten procesos de producción similares, que en ocasiones, los hacen ser determinantes a la hora

de analizarlos. Aunque el género, como diría (Butler, 2002), es un acto performativo, que produce y reproduce modelos de ser hombre y mujer, se encuentra mediado en muchas ocasiones por determinaciones naturalizadas, que lo sitúan en un lugar específico para vivir la sexualidad; es decir, que al modelo de masculinidad y feminidad otorgado a los cuerpos, se le asigna un patrón de sexualidad correspondiente, el cual se ata y construye un sello de comportamiento específico; tal es el caso de la Hetero-norma, la cual opera en función de un rasgo biológico (sexo), con el fin de garantizar el funcionamiento del orden social que determina la relación exclusiva –“natural” y “normal”- entre hombres y mujeres.

### 5.1. Las “otras” formas de transgredir la norma.

Dentro de los marcos binarios que se han instaurado en las prácticas escolares, desde lo que significa “ser mujer” y “ser hombre”, las otras formas de subjetivar los cuerpos y expresar posibilidades para vivir la sexualidad o el género, se representan como marginadas o desviadas del patrón heterosexual que se educa en la escuela. En este primer escenario, es en donde Hincapié y Quintero señalan como el orden heterosexual establecido ha generado que las vivencias de niños gays y niñas lesbianas, sean entendidos y construidos como sistemas de perversión, enfermedad y anormalidad (Quintero, 2012); como señala conjuntamente Valeria Flores, en las escuelas el sentido de desviación que se le otorga a la homosexualidad (como vector desviado del orden masculino dominante), parte del reconocimiento *conceptual*, único, de que el principio heterosexual nace de asignaciones naturales, y otra forma de relacionarse entre las personas, denota un comportamiento inmoral (Flores, 2008).

Aunque éstos cuerpos “enrarecidos” se encuentran atados a dogmas morales y reforzamientos de conducta bajo el modelo hegemónico, también permiten transgredir los marcos de género asignados, puesto que sus corporalidades sientan experiencias particulares y únicas de ser y estar en la escuela (Flores, 2008); como lo afirmaría Ana Lucía Ramírez, que esto ocurra, permite la apuesta política de hacer visibles los cuerpos que antes eran ocultados del escenario social (Ramírez, 2007), puesto que al hacerse

visibles desestabilizan los órdenes morales y biológicos contruidos, y establecen nuevos retos para la construcción de las corporalidades.

## 5.2. Los dispositivos escolares, prácticas de violencia y establecimiento de la Hetero-norma como modelo de masculinidad y feminidad.

En algunas investigaciones se señala la potencia que tienen los cuerpos no hegemónicos al interior del aula, en desastabilizar el orden hegemónico construido; sin embargo, es importante resaltar que el modelo no se fragmenta de manera tan sencilla, sino que, al contrario, se encuentra reforzado por diferentes dispositivos que emergen para seguir perpetuando el modelo de la heterosexualidad como el único “modelo” viable en la escuela. Valeria Flores (Flores, 2008) y Alexander Hincapié junto a Sebastián Quintero (Quintero, 2012), señalan dos principales dispositivos que se articulan entre sí para reforzar el modelo heterosexual - masculino; el primero hace alusión a los saberes y el segundo a la prevención en salud<sup>1</sup>. Cada uno de estos dispositivos funciona en interconexión con el otro, puesto que así le permite a los discursos de control garantizar la norma sobre los cuerpos de los estudiantes. Sin embargo, antes de continuar, es importante resaltar como “el orden” que emerge en los escenarios escolares, se constituye como una norma moral y ética para el comportamiento de los jóvenes; lo que Valeria Flores abordará como la *Heteronormatividad* (Flores, 2008), un escenario absorbente que regula la sexualidad y la configura en sus propios esquemas biológicos, “coherentes” y binarios.

Para Hincapié y Quintero, en Colombia durante los 70`s y 90`s el despliegue de manuales educativos que se encontraban referidos al conocimiento y control de la sexualidad de los y las infantes, parte de la concepción de que existen prácticas internas que vician el cuerpo de los estudiantes y los ponen en riesgo de no alcanzar la Heterosexualidad; dichos manuales

---

<sup>1</sup> Con este aspecto los autores se refieren a las políticas internacionales que han determinado prácticas de control y regulación sobre la reproducción y la sexualidad de las personas (políticas de salud y prevención de ETS y embarazos).

buscaban, tácitamente, el saneamiento de la homosexualidad en las aulas de clase<sup>2</sup> (Quintero, 2012). Estos dispositivos de conocimiento (Saber), en los cuales se pretendía guiar a los y las maestras para que abordaran dichas prácticas en sus espacios educativos, servían a la vez como mecanismos de prevención social ante el crecimiento de embarazos prematuros y el sicariato. Aunque se evidenciaba claramente la política de naturalización, homofobia y machismo como campo de conocimiento, los demás referentes que se presentaban, permitían conocer la doctrina clasista y moral que conducía el estado en los planes educativos; procesos que se postulaban como parámetros liberales y novedosos, pero que tenían el fin de controlar y regular los cuerpos de niños y niñas, ya que como dicen los autores, citando a Rousseau, “nada promete una sujeción más eficiente que aquello que se viste de libertad” (Quintero, 2012).

La necesidad de crear manuales que solventaran los procesos sociales que vivían las niñas, niños y jóvenes no se encontraba mediada por aspectos de responsabilidad social, sino de prevención y cuidado por las vidas de aquellos sujetos inmersos en el escenario escolar; el temor por la muerte contemplaba la idea de que las adolescentes parían hijos que más adelante harían parte de la práctica del sicariato, o eran asesinados por quienes la ejercían; incluso las enfermedades de transmisión sexual se abordaban con el objetivo de ser prevenidas, eso sí, descartando el VIH, puesto que ésta enfermedad representaba un acontecimiento exclusivo de los homosexuales (Quintero, 2012). La política del saneamiento en salud, haciendo responsables a los y las adolescentes de su sexualidad, no traía consigo la liberación de los cuerpos como en algunas experiencias europeas, sino que, se articulaba el saber/conocer y la salud-prevención, con el propósito de entrar en el escenario privado de las vivencias personales de los y las estudiantes.

Las prácticas de conocimiento de la sexualidad, en correspondencia con el género, como afirma Valeria Flores, pretenden normalizar los cuerpos, dar un paso para comprender la sexualidad y de esta forma controlarla; se trata de una producción que sitúa por un lado unos sujetos viables (herederos de la norma), y por otro lado, sitúa a aquellos que son abyectos, que ni se nombran, ni se producen. Este silencio que genera la hegemonía del

---

<sup>2</sup> Cabe aclarar que desde 1973 comunidades científicas internacionales ya veían a la homosexualidad NO como una enfermedad patológica, sino como una opción de las personas frente a su sexualidad, pero fue hasta Mayo 17 de 1990 cuando la OMS eliminó de su lista de enfermedades psicológicas a la homosexualidad.

conocimiento, produce, en palabras de la autora, una desmedida “pasión por la ignorancia”, la cual se encuentra mediada por el desconocimiento de otras sexualidades, de otros géneros y las representaciones de los otros, como cuerpos inviábiles e ilegibles a la norma; y es que la ignorancia en esta reflexión no está supeditada a la ausencia de conocimiento, sino se presenta como un efecto del orden conceptual presentado; como ella lo afirma, parafraseando a Lacan, la ignorancia es entonces, *el residuo de lo conocido, de aquello que se impuso como conocimiento hegemónico*, que para este caso es el orden Heterosexual (Flores, 2008).

Bajo éstos dos dispositivos expuestos en función del ejercicio educativo en la escuela (Saber/Conocimiento y Salud/Prevención), comienzan a presentarse escenarios de violencia contra a aquellos que viven su género y su sexualidad fuera de lo que se ha establecido como lo “correcto” y “normal”. Por un lado se generan ataques físicos directos contra los cuerpos de niños y niñas que viven su género de forma distinta al patrón establecido, y en otra instancia se generan violencias de orden simbólico y psicológico (Chistes, burlas, ejemplo en clase, palabras sexistas...etc.) que pasan por la inferiorización y desconocimiento de quienes construyen su masculinidad o feminidad de manera diferente.

El trabajo académico de profesores y profesoras que ataca por completo las diversas formas de vivir el género, destacándolos como aberraciones o prácticas anormales, construye espacios posibles para que los sujetos sean violentados en las aulas de clases por sus compañeros. Como veremos a continuación, con diferentes casos en los colegios, la Heteronorma<sup>3</sup> actúa bajo principios de exclusión y segregación en aquellos que se presentan como “diferentes”, pero también presenta formas de violencia en quienes son regulados bajo el aspecto de la “coherencia” heterosexual (Hombres hipermasculinizados y mujeres Hiperfeminizadas).

### 5.3. El ejercicio de la memoria como vínculo y des-vínculo político

---

<sup>3</sup> Es importante señalar que el modelo heteronormativo actúa en correspondencia con modelos hegemónicos de género. Cada uno entra en coherencia con el modelo biológico asignado que denota una única sexualidad y formas específicas de ser hombre y ser mujer.



Bajo los parámetros normativos que se viven en relación con la sexualidad, hacer ejercicios de memoria que permitan desentramar las posibilidades de construcción de la orientación sexual de los estudiantes, se convierte en un escenario de contiendas personales y sociales, debido a que sitúa al sujeto en un proceso pendular que lo lleva y lo trae, entre lo que posibilitó aspectos constitutivos en el pasado y los rasgos particulares que hoy le determinan en el presente; es decir, la contienda se presenta en las tensiones a la hora de querer fijar *una* identidad específica. Este escenario de regresión permite trastocar aquellos principios en los cuales la movilidad es nula y la existencia refiere razones ontológicas únicas de vivir los cuerpos, claro está, dentro de aquello que se presenta como lo “natural” y “normal”: cuerpos heterosexuales hipermasculinizados o hiperfeminizados. La memoria, entonces, se presenta como un ejercicio político ante el nombramiento y silenciamiento hegemónico que da significados a las sexualidades (Se presenta la heterosexualidad como el patrón único de ser y a las demás formas de relacionarse se les sitúa como desviaciones ilegibles e innombrables).

En este campo de la memoria, los procesos investigativos que se han adelantado presentan tres líneas de análisis desde las cuales se evidencia la relación sexualidad – memoria y las tensiones que se presentan en el sujeto durante este ejercicio. La primera hace alusión al cómo recuerdan los sujetos y la relación que establecen con los vectores que se han establecido; en este tratamiento se regresa al “deber ser”, a la esencia que se antepone a los sujetos (Molinuevo, 2011); en el segundo enfoque, el recuerdo de la construcción de la sexualidad y el género se presenta como una esencia particular que construye identidad, y permite al sujeto vincular sus procesos con otras vivencias que comparten sus particularidades en razón del afecto (Pecheny, 2002); por último se presenta una línea investigativa que retoma al sujeto en sus construcciones personales en torno al género y la sexualidad, desde el devenir en la constitución de identidad y las tensiones que se generan en los lazos sociales de quienes comparten vivencias (Ramírez, 2007).

Desde el trabajo de (Molinuevo, 2011), la memoria se presenta como un ejercicio de regresión a las prácticas y vivencias que constituyeron la sexualidad y género de los sujetos, bajo el ideal del “deber ser” y el “deber estar”. El sujeto, con el ejercicio de memoria, vuelve a los aspectos que se han dispuesto para dar legitimidad a sus vivencias,

pasando por los escenarios de dolor o significación que los han configurado; desde esta línea se retoman las formas en que el sujeto recuerda, ahondando en los aspectos particulares que dan sentido al pasado que se ha producido; cada elemento que vuelve al presente, permite comprender las dinámicas sociales en las que la sexualidad se vuelve problemática en los diferentes contextos.

Bajo la segunda línea que aborda Mario Pecheny (Pecheny, 2002), la memoria al repensarse el género y la sexualidad, pone en evidencia las formas en que los sujetos construyen identidad y crean vínculos con quienes comparten escenarios de producción de su masculinidad o feminidad. Para el autor, el ejercicio de memoria presentará rasgos que permiten repensar el género y la sexualidad como apuestas trasgresoras; pero este proceso solo es posible en cuanto los recuerdos se interconectan con aquellos que comparten los escenarios de discriminación; el secreto que se pone en evidencia con los recuerdos, se potencia como aspecto político, en cuanto crea lazos aun estando oculto y a la vez puede desestabilizar normas hegemónicas con su nombramiento y visibilidad, es decir, el niño genera vínculos con quienes comparten su abyección en la construcción de su identidad, y es éste mismo rasgo identitario que por presentarse como visible, desestabiliza un orden social establecido.

Por último, Ana Lucía Ramírez comparte el argumento que dan los autores, ya mencionados, de que el ejercicio de memoria en el género y la sexualidad se postula como una apuesta política trasgresora; sin embargo, la autora pone en duda la idea misma de un recuerdo fijo que se ata a un punto de origen determinado y el cual le permite al sujeto vincularse con otros contextos similares, debido a que el recuerdo genera conflictos y contiendas en el individuo, en cuanto lo sitúa dentro de la tensión de los procesos de elaboración de identidad y los marcos del “deber ser” (una contienda entre los rasgos del pasado y los del presente); con esta línea investigativa, ya no se trata de que el sujeto rememore en fin de encontrar una esencia misma de su identidad, sino que este ejercicio le permite comprender los escenarios de su construcción, al evidenciar su precariedad y la ficcionalidad que guarda la narración de aquello que recuerda.

Es por esto que, la memoria aunque pone en evidencia los escenarios de violencia que se presentan en la constitución de los sujetos, no siempre genera lazos de sociabilidad entre

quienes comparten estos aspectos, puesto que dentro de los marcos de lo abyecto, también se presentan rasgos de exclusión a quienes se sitúan fuera del marco normativo que se establece en lo abyecto, como afirma la autora se trata de una rareza dispuesta a segregar a “los más raros”; este aspecto se puede evidenciar en grupos de personas, en donde por razón de sexo, identidad de género, clase, raza o etnia, se excluye y se sitúan nuevos aspectos de segregación. Para la autora, en la memoria, los silencios, los olvidos y los recuerdos son apuestas políticas, ya que ponen en evidencia los rasgos particulares y las contiendas que vive cada sujeto al repensar su construcción, rompiendo el supuesto de confianza que genera situarse en el escenario de la discriminación.

#### 5.4. La memoria de la sexualidad y el género como apuesta trasgresora en los cuerpos de los estudiantes.

Pese a que en los colegios las formas de violencia cada vez se presentan con mayor intensidad, y los dispositivos de saber se encuentran enfocados en el ejercicio educativo de la segregación y el rechazo por la diferencia, autores como Valeria Flores, José Pichardo, Belén Molinuevo y Ana Lucía Ramírez, reconocen el ejercicio de los cuerpos y la construcción de la memoria como posibilidades políticas que trasgreden el orden Heteronormativo en la escuela y abren las posibilidades para construir un nuevo modelo al interior de los colegios. La cotidianidad, como señala Valeria Flores, es uno de los elementos que más desestabiliza la normativa escolar que regula la sexualidad y el género; para la autora, la vivencia en sí de los niños y las niñas con construcciones personales distintas al orden hegemónico, rompe con los parámetros binarios impuestos y se enfrenta a los escenarios de violencia permitiendo la reconciliación y la comprensión de la diversidad (Flores, 2008).

En línea con este ejercicio de apuesta política, Ana Lucía Ramírez afirma que el hecho de que existan “niñas raras”, como las denomina en su artículo, permite romper con el orden de aquello que puede ser nombrado y lo que no; para la autora el potencial revolucionario de éstos cuerpos, se encuentra en su misma anormalidad y en el ejercicio de construirse a sí mismas desbordando los límites que las buscan normalizar y hacer visibles en parámetros

específicos del discurso (Ramírez, 2007). Retomar el ejercicio político de la memoria, permite por un lado reconstruir y poner en duda los escenarios hegemónicos en los cuales participan las sexualidades contrapuestas, pero también, da paso a desbordar el ejercicio de nombramiento de los otros, en cuanto permite a los sujetos hacer conciencia de su sexualidad y evidenciarla de acuerdo a sus propias experiencias y sentires.

Sin embargo, el ejercicio de construcción de la memoria en torno al género, no solo da potencia política al sujeto que cuestiona la vivencia de su masculinidad y feminidad, sino que permite agenciar transformaciones en los contextos que entran a dinamizar dicho proceso. Como nos muestran José Pichardo y Belén Molinuevo (Molinuevo, 2011), los diferentes discursos al interior de la escuela develan el potencial que tiene pensar el género y la sexualidad en clave a los procesos pedagógicos, ya que postula dos vías posibles de acceso a desestructurar el orden hegemónico heterosexual implantado.

En primera instancia, los escenarios de violencia narrados evidencian la fragilidad del sistema educativo para construir tejido social y políticas de diversidad en los colegios, puesto que desconoce las experiencias trasgresoras y las relega al silenciamiento y maltrato entre los estudiantes y maestros. En segunda instancia, pensar el género pedagógicamente, nos permite comprender la fragilidad del orden establecido, en cuanto, los argumentos que lo sustentan no presentan ninguna validez clara que se relacione directamente con la realidad de los cuerpos que se violentan. El miedo a dejar ser, pasa por un serie de tabúes y prácticas de desconocimiento, que en gran medida, agencian quienes movilizan los procesos educativos (rectores, profesores, orientadores, padres y madres de familia...etc.)

Ahora bien, estas disputas de los cuerpos de estudiantes en el espacio escolar, y la potencia que tiene reconocer las transgresiones que hacen las vivencias de los cuerpos sobre la norma misma, nos llevan indudablemente a reconocer los lugares desde los cuales vamos a comprender cada uno de las categorías que nos permiten abordar el debate; tanto el sexo/sexualidad, memoria, escuela y el género, son reflexiones académicas que han venido elaborándose desde diferentes posturas, que para motivo de este trabajo, las retomares desde puntos centrales y autores específicos que desde su posición presentan puntos de encuentro y articulación que nos permiten poner cada una de ellas en diálogo, con el

objetivo de reconocer las formas en que se produce y se comprende el género y la sexualidad.

## 6. Marco teórico

### 6.1. Sexo / Sexualidad: dos categorías cercanas y en construcción

*El sexo, como órgano y práctica, no es ni un lugar biológico preciso ni una pulsión natural. El sexo es una tecnología de dominación heterosocial que reduce el cuerpo a zonas erógenas en función de una distribución asimétrica del poder entre los géneros (femenino/masculino), haciendo coincidir ciertos afectos con determinados órganos, ciertas sensaciones con determinadas reacciones anatómicas.*

- *Beatriz Preciado* -

El sexo y la sexualidad, como categorías de estudio, han situado en el debate actual, variables analíticas que evidencian los marcos de significación a los que se encuentran expuestos los cuerpos para cumplir una coherencia determinada, regida principalmente por el patrón –natural / Heterosexual-. Como tecnologías sociales, han operado de tal manera que producen cuerpos naturalizados, dispuestos en concordancia con los rasgos normativos que establecen el “ser hombre” y “ser mujer”; cada uno posee elementos específicos que se han potenciado como agencias políticas de regulación, pero a la vez como escenarios de producción y control. Existen dentro de sus campos de producción características específicas que los diferencian en los efectos que generan.

El sexo como tecnología de poder se plasma en los cuerpos como una marca biológica determinante a la hora de establecer los lugares de producción de la masculinidad y la feminidad. El carácter fisiológico y “natural”, evidente a la ciencia, se convirtió en el eje determinante para clasificar y designar rasgos específicos de los comportamientos en machos y hembras, desde los cuales, las relaciones sociales han situado jerarquías de dominación desde unos cuerpos naturalizados hacia otros enrarecidos. El carácter natural asignado a los rasgos fenotípicos en hombres y mujeres, ha legitimado un orden biológico que se presenta como “pasivo” dentro de los cuerpos, y en donde su sentido es asignado en cuanto se presenta la acción política del género; pensar desde esta relación vertical del sexo y el género, tiende a restar algunas posibilidades enunciativas que poseen ambos términos a la hora de actuar sobre la materialización de los cuerpos.

Como afirma (Butler, 2002), el sexo se dispone en los cuerpos como materialidad, producto de aspectos discursivos que reiteran sus principios en función de la materialización de marcos normativos específicos que generan regulación. Este aspecto referencial y reiterativo en donde se evidencian algunos efectos, es lo que la autora determina como lo performativo del sexo; este actúa bajo los esquemas binarios y fijos de la normativa sexual, aun preservando la hegemonía del imperativo heterosexual dispuesto.

De la misma manera (Preciado, Manifiesto Contrasexual, 2002), analiza como los efectos del sexo en los cuerpos, denota las prácticas discursivas del referente “natural” dentro de los esquemas de segregación y disociación de los cuerpos, generando particiones cerradas entre lo masculino y lo femenino, en función del modelo heterocentrado; desde este entramaje se observa como las diferenciaciones sexuales se posicionan como tecnologías que aíslan los cuerpos para producir en ellos significaciones sociales, es decir, “los hombres y las mujeres son construcciones metonímicas del sistema heterosexual de producción y de reproducción que autoriza el sometimiento de las mujeres como fuerza de trabajo sexual y como medio de reproducción” (Preciado, Manifiesto Contrasexual, 2002). Ya no solo se construye una marca llamada sexo, sino que necesita operar en función de la sexualidad en los sujetos.

Al disponer en el análisis, del sexo y la sexualidad, como tecnologías de regulación de los cuerpos, es importante señalar la manera en que los efectos mismos de la creación de éstos

dos marcos normativos, se subjetivan y generan diferentes formas de expresar las singularidades que se determinan. Como afirma (Morgade, 2001), en la reiteración normativa, se presupone un cuerpo no existente que debe alcanzar su materialización a través de prácticas de significación que encuentran sentidos en los marcos sociales que se presentan, y desde allí establecen la coherencia que la normativa exige, sin embargo, todos los efectos no operan de la misma manera en todos los contextos, y cuando existen experiencias que se escapan de los procesos de regulación, se hace necesaria la reiteración constante de los aspectos que determinan la función del sexo y la sexualidad; aspecto que (Butler, 2002) enuncia como el acto performativo.

Este sistema discursivo, que opera de manera particular en los cuerpos, ha demarcado una serie de normativas excluyentes que segregan todo aquello que no se encuentra en concordancia con la coherencia del sistema natural, puesto que este no se presenta –persé– en las realidades pre-existentes de los cuerpos, sino que opera como una normativa referencial constante, a la que se debe acceder, para hacer legibles las experiencias corporales. Como afirma (Butler, 2002), el sexo se dispone en los cuerpos, no como un referente material cromosómico y orgánico que da sentido al binario macho/hembra, sino que, precisamente, hace parte del escenario enunciativo que poseen las relaciones de poder en función de la diferenciación sexual; presuponer, como lo afirma (Butler, 2002), que este ámbito antepone al género, como un agente pasivo y fijo, es restarle la acción política que en sí mismo posee para la producción de cuerpos sexuados.

Ahora bien, si el sexo se instaura en los cuerpos como efecto de la normativa heterocentrada y binaria, la sexualidad, operará en concordancia con dichos marcos, en razón de establecer campos de construcción de las relaciones entre los sujetos. Sin duda, el modelo heterosexual, se posiciona como el eje central de reiteración en la materialización de los cuerpos, principalmente, en las formas de deseo que se expresan; tanto la heterosexualidad como la homosexualidad, se posicionarán como formas de regulación en las cuales se establecen criterios de coherencia a los cuales se debe acceder, en este caso (Butler, 2002) , mostrará la manera en que la sujeción de los cuerpos actuará en diferentes esferas de acuerdo a la constitución misma de la sexualidad, y desde allí, su construcción generará un exterior abyecto, en el cual operarán principios de exclusión de la misma

manera que el referente central, pero que esta vez, denotan la existencia misma del punto que le dio la emergencia, es decir, los sujetos. En el campo de exclusión, se encontrará el interior del centro que lo determina.

En este marco de sujeción y regulación del sexo y sexualidad en los cuerpos, las experiencias que trastocan la norma, permiten la construcción de un nuevo escenario donde los cuerpos se presentan de manera ilegible a la normativa imperante. La búsqueda de nuevos escenarios, en los cuales el orden natural desaparezca y se permita la significación de nuevas corporalidades por fuera de la binariedad impuesta y del control del placer – saber, es lo que autoras como Beatriz Preciado denominan como *sociedad contrasexual* (Preciado, Manifiesto Contrasexual, 2002); un espacio en el que los cuerpos se movilizan deliberadamente, sin procesos de control y regulación. La Autora resalta, la manera en que las normativas actúan en concordancia de un modelo y patrón, y se relacionan constantemente, en fin de producir unos efectos determinados en el cuerpo, mediados principalmente por el orden natural y normalizador del escenario social.

## 6.2. Escuela como relación de lo cotidiano

***“Estudiar la escuela en su expresión cotidiana,  
en su existir de todos los días, implica una opción  
por “mirar desde abajo” que no ha sido muy frecuente  
en las ciencias sociales”  
Elsie Rockwell –***

Tradicionalmente a la hora de analizar la escuela, nos encontramos con reflexiones académicas que centran su atención en observar las distintas realidades que convergen y determinan su función como institución educadora; estos estudios denotan visiones desde el poder, en las cuales algunas voces presentes en las dinámicas escolares, quedan obviadas del discurso o hegemonizadas por formas específicas de interpretación. La realidad de la escuela se encuentra supeditada a miradas exteriores que estudian los grandes vectores que dinamizan la práctica escolar, dejando de lado las particularidades que permiten la



construcción social de la escuela, precisamente, desde aquellos que dan sentido a ésta, en el caso de los sujetos que allí participan.

Elsie Rocwell, menciona como esas particularidades que se presentan en la escuela, se posicionan como vectores en su constitución y le sientan nuevos significados en su comprensión (Rockwell, 1983). Esta mirada, hacia abajo, hacia la cotidianidad de los sujetos que allí participan, permite dar una visión más abierta de aquellos procesos de valoración que dan sentidos únicos y particulares a las escuelas; se trata entonces, de comprender las diferencias contextuales que posee cada proceso, en aras de desatomizar el modelo fijo que determinaba éstos espacios como centros de la racionalidad en el poder y las instituciones que allí se presentaban. En esta línea, la escuela encuentra variables en donde sus determinaciones cambian, y lo relevante en su estudio, estará mediado por las subjetividades que movilizan las dinámicas educativas.

Dentro de éste análisis de abordaje, que entrará en choque con la relación institucionalizada de la escuela con el estado, se problematiza la pretensión reproductora que tiene éste escenario frente a la política hegemónica institucional, puesto que ahora se presenta como agente de producción de nuevas realidades y contextos. Como afirma (Rockwell, 1983), no se trata entonces, de dejar de lado el escenario estatal que, al fin de cuentas, es tan determinante para el análisis escolar, sino que su referencia se mediará por la preocupación hacia “lo otro cotidiano”, es decir, a todo aquello que ha sido olvidado en el discurso oficial - heterogéneo, y que se presenta como un elemento importante en la determinación del análisis presentado.

La vuelta en sí, para comprender la unidad del sistema educativo no como un espacio fijo y cerrado, sino como un entrecruzamiento de particularidades y vivencias subjetivas, permite comprender como el aparato escolar, más allá de ser un agente reproductor de la ideología del estado, se posiciona como un espacio de reciprocidad y relaciones constantes en las cuales los sujetos y las instituciones entran en tensión determinando relaciones propias de cada contexto; tanto los maestros, como los estudiantes o demás personas que hacen parte del contexto escolar, apropian y modifican las experiencias que se presentan, y desestabilizan el modelo homogéneo en el cual se desenvuelve la vida escolar. Como lo afirma Rockwell “en un mundo de diversidad, como el escolar, se empiezan a distinguir así

las múltiples realidades que se pueden identificar como “escuela” por determinados sujetos, al comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive” (Rockwell, 1983, pág. 9).

Los procesos heterogéneos que podemos evidenciar en la escuela, volviendo en sí a la cotidianidad, permiten también encontrar las maneras en que los sujetos se apropian de los saberes y determinan particularidades de sus contextos; como lo menciona (Macaco, 1994), los distintos significados que se presentan en la vida cotidiana, permitirá la construcción de estructuras de vida que se entretujan entre los ámbitos personales y sociales; allí se presentaran conocimientos desde los cuales es posible establecer continuidades y regularidades subjetivas, que enmarcan las formas de constitución de las relaciones en la escuela. No se trata de determinar continuidades fijas, sino de establecer las rupturas que dan las experiencias únicas de los sujetos.

Bajo este escenario ambivalente en el que se permite la comprensión de la escuela, (Pérez, 1995) menciona desde su trabajo, como este espacio tan mediado, se encuentra determinado por un influjo de culturas particulares que le permiten contexto al escenario escolar, pero que también condicionan los procesos escolares de enseñanza – aprendizaje que allí se presentan. La escuela “*como espacio ecológico*” (Pérez, 1995), posee la tarea de mediar y poner en diálogo estos entrecruzamientos, con el objetivo de permitir la apertura en los procesos que rigen la dinámica educativa. No se trata de encontrar un punto único y fijo para la determinación de las culturas, sino de comprender sus dinámicas contingentes y significativas, desde las cuales se enuncian las condiciones de pugna a la hora de comprender el espacio escolar.

Desde esta perspectiva de análisis, el autor pone sobre el debate cinco ámbitos culturales que para él dinamizan la construcción de saberes en la escuela; la *cultura pública* (disciplinas y saber institucionales), *académica* (currículo escolar), *social* (valores hegemónicos), *escolar* (roles, normas, rutinas...), y *la cultura privada* (vivencias de los alumnos). Desde éstos lugares de análisis, es posible ahondar en todas aquellas particularidades de los sujetos en la escuela, que también le permiten su constitución, y que en este caso, posibilitan la emergencia de prácticas por fuera de la normativa escolar, como el autor lo menciona; allí se permite la construcción de un marco de trabajo en donde se

presenta el currículo oculto. Con esto nos permitimos comprender la forma en que la escuela ya no es un espacio fijo, cerrado y determinado por los discursos de conocimiento basado en estructuras macro que la configuran, sino que se puede observar la manera en como las segmentaciones, lo olvidado u obviado, actúa de manera funcional a la hora de construir el escenario escolar. Las particularidades se presentan como aliados a la hora de analizar las subjetivaciones que allí se adelantan.

### 6.3. Memoria: entre selección y/o estrategia

*Toda narrativa del pasado implica una selección.  
La memoria es selectiva, la memoria total es imposible”*

*Elizabeth Jelin*

Hablar de memoria, implica inmediatamente pensar en el olvido, en el silencio, en aquello que el sujeto mnémico agencia desde el momento en que comienza a situar experiencias del pasado en el presente; sin embargo, todas estas narrativas y actos en los que se debate este escenario entran en relación a la hora de pensar cómo se construye memoria desde los sujetos. Dicho proceso se encuentra mediado por dos vertientes que señalan líneas particulares de trabajo: por un lado la variable científica mostrará el lado psíquico del cerebro que recuerda mediante procesos neuronales que le permiten construir los recuerdos de los individuos; y por otro lado, el psicoanálisis centrará su preocupación en el inconsciente y en las formas en que el “yo” no llega a racionalizar la memoria del individuo, determinando lo que se recuerda y lo que se olvida. Esta tensión que pone en pugna el escenario personal y colectivo de la memoria, sienta el precedente a la hora de analizar este proceso; como un escenario de reconstrucción que llega a tener posibilidades en cuanto se inscribe en un marco social determinado.

Ahora, sí la memoria es posible en un marco social, en la cual se desenvuelven los sujetos, su experiencia se determinará en doble vía y el carácter tendrá un escenario de movilidad

importante; tanto en sus experiencias individuales, como colectivas, la memoria evidenciará los tejidos sociales, las tradiciones, las perspectivas del ámbito social, pero también evidenciará las vivencias particulares, los traumas, los miedos, las relaciones personales y las tensiones de cada uno, se verán expuestas a la hora de recordar. Aunque los marcos de la memoria se presenten como regulaciones objetivas en el ser humano, las experiencias particulares determinarán especificidades en las significaciones que se presenten.

Uno de los escenarios que más tensión presenta a la hora de abordar la memoria, es sin duda el ejercicio de la identidad. Volver al pasado permite al sujeto fijar su identidad, permitiéndole un anclaje con la temporalidad, pero a la vez un espacio en el cual pensar su razón ontológica. La memoria no le dará un lugar privilegiado, único y estático, sino que le permitirá la movilidad y el debate entre las relaciones que establece con los otros, y las experiencias que lo determinan. “La memoria es un elemento constitutivo del sentimiento de identidad, tanto individual como colectivo, en la medida en que es un factor extremadamente importante del sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o de un grupo en su reconstrucción de sí mismo” (Pollack, 1992: 204, citado En: (Jelin, 2001)). El volver en sí o construir memoria en relación a un colectivo, le permitirá al sujeto pensar durante procesos de calma, desde los cuales establece pocos cuestionamientos de sus recuerdos; o rememora en escenarios de crisis, donde las dudas, las reflexiones y los cambios se hacen necesarios.

Aunque esta memoria se cargará de recuerdos y de los debates que los individuos viven, también se presentarán olvidos y silencios que determinarán la forma en que vuelven al presente los recuerdos. Por un lado la memoria habitual, que se mediatiza por la cotidianidad y la rutina, presenta olvidos, en cuanto las acciones que se reiteran no entran en el esquema de lo que debe ser nuevamente pensado; el desayuno, la escuela, el transporte, son elementos que a menos que se trastoquen por un accidente, no presentan ruptura alguna a la hora de construir la memoria. Por otro lado, el olvido se hace tangible, en cuanto las narrativas hegemónicas no le permiten dar sentido a los recuerdos, es decir, cuando el sujeto no haya una función enunciativa en la cual su proceso tenga apertura, opta por olvidar aquellos que en su referente discursivo tiene sentido; es entonces aquí, donde la fuerza del recuerdo se encuentra enlazada con las significaciones que a éste se le da.

Cuando la narrativa se hace incapaz de dar sentido al recuerdo, es cuando aparece el espacio de lo traumático, en cuanto el sujeto no encuentra un marco en el cual poder evocar su pasado, sin embargo, aunque este no entre en el proceso enunciativo, no está ausente de la narrativa, sino que por el contrario, se presenta como lo silenciado o lo negado; se convierte en los huecos traumáticos de las heridas en la memoria, como lo afirma (Jelin, 2001). El olvido se comienza a mover en tres elementos fundamentales que le determinan su presencia, como las expone (Jelin, 2001). En primera estancia se posiciona como un aspecto definitivo, como las estrategias de poder que silencian aquello que no debe entrar en la narrativa histórica; en segundo ámbito, se presenta como evasivo, porque se busca aquello que genera heridas fuertes en quien realiza el proceso de recordar; y por último, el olvido es liberador, en cuanto sana heridas del pasado y permite liberar cargas históricas que se llevan en los sujetos. El silencio opera ya de manera distinta; éste se presenta en cuanto existe la presión de un poder que acalla y elimina los recuerdos; o porque se hace necesario para el cuidado en comunidad,

La memoria, entonces, se hace posible, en cuanto los sujetos se encuentran en unos marcos culturales que le permiten la materialidad de los recuerdos, en razón de los discursos que se presentan, pero en cuanto el sujeto también se posiciona frente al pasado desde sus propias enunciaciones; las experiencias que éste vive entran en diálogo con las narrativas hegemónicas y desde sus propias subjetividades construyen la memoria. Las palabras como agentes de posibilidad para la memoria, poseen fuerza política, puesto que su transmisión y elaboración entran en diálogo con los marcos colectivos en los que se desenvuelven; no es un proceso exacto de producción única de la memoria, puesto que en esas tensiones y diálogos, es donde los silencios y el olvido se presentan como forma de movilidad del recuerdo. Son las experiencias y el carácter subjetivo las que permitirán la articulación de los sujetos con las colectividades, en el objetivo de construir memoria.

#### 6.4. Género: un lugar de disputa.

*“el género es una categoría importante para las ciencias sociales  
en tanto es una categoría analítica y política que evidencia*

***las jerarquías entre los sexos en estructuras sociales más amplias, pero tiene límites, en tanto da por hecho que existen dos grupos: hombres y mujeres, diferentes pero complementados y los asume como grupos homogéneos y descontextualizados”.***

***Ochy Curiel.***

El género, como categoría de análisis y de referencia en los estudios sociales, presenta diferentes tensiones a la hora de ser abordada, debido a que las formas en que se trabaja, han ido variando según el paradigma que moviliza las discusiones, principalmente en las ciencias sociales; para el caso de este trabajo, tendremos presentes las referencias posestructuralistas que han situado el género como un orden discursivo, histórico y cargado de significado, el cual opera en los cuerpos y se manifiesta como una actuación, un hacer, ante los marcos dominantes que lo encierran, como lo afirma Ochy Curiel citando a Judith Butler. (Curiel)

Aunque esta concepción será, la que en procesos contemporáneos tomará relevancia, el género como categoría mantuvo (y en alguno análisis, mantiene) una relación determinante, con las concepciones biológicas que inscriben a los cuerpos en marcos de referencia respecto al sexo; éstas determinaciones persé e intrínsecas a los individuos serán las que configurarán las formas de ser y estar de los sujetos en la sociedad (ser hombre y ser mujer). Esta concepción binaria que se mantendrá en el ejercicio académico y en las prácticas sociales, encontrará procesos de ruptura con la incursión de los análisis feministas del 70, en donde se considera al género como una construcción social que se configura históricamente y la cual construye tópicos de comportamiento (Curiel)

Sin embargo, este concepto se fue complejizando con el aporte de las feministas inglesas, quienes haciendo uso de los aportes psicoanalistas, presentaron rupturas con el modelo diferenciador que situaba al sexo como una determinación biológica, y al género como una construcción social reflejada en las formas de pensamiento y representación simbólica. Esta forma de abordar la categoría, será problemática para las feministas inglesas, debido a que, en estos análisis, no se aborda el ejercicio del inconsciente psicoanalítico a la hora de producir el deseo que permite construir y modificar los lugares del género; para las autoras, siguiendo el trabajo de Lacan, el sexo y el género son disposiciones del inconsciente que se

subjetivan y crean formas determinadas de concebir la identidad sexual y de género (Lamas, 2000)

Bajo esta concepción, y planteando el lugar en el cual concebiremos el concepto de género, algunas académicas feministas, posfeministas y queer, resaltarán el lugar del género como performance, en donde se desnaturaliza la diferenciación binaria, y se pone en debate el lugar esencial y constructivista que plantean los debates tradicionales (Preciado, Género y performance, 2004). El performance, como lugar de movilización y de análisis del género, permite encontrar un ejercicio de doble perspectiva a la hora de comprender este escenario; por un lado el género se presenta como una teatralidad, como la máscara subjetivada que construyen los sujetos de acuerdo a su lugar de enunciación discursiva; por otro lado, hablar del género desde el performance, permite un lugar político desde el cual es posible ubicarse estratégicamente ante los poderes hegemónicos (Preciado, Género y performance, 2004). Bajo esta perspectiva, el género no es tan solo un lugar pasivo en el que se disponen representaciones sociales, sino que se convierte en un lugar de contienda política en el cual los sujetos, enuncian un lugar para habitar sus cuerpos.

#### 6.5. Algunas aperturas conceptuales

Partiendo de estas posturas y estableciendo los lugares de encuentro que desde la academia se ha construido, es importante reconocer como estas redes reflexivas que podemos tejer en torno a las categorías, nos permite vislumbrar la potencia pedagógica y didáctica que tiene pensar el género y la sexualidad en la escuela, debido a que nos sitúa en la cotidianidad misma de los cuerpos dentro del proceso educativo. No sólo es dar una mirada a las producciones y efectos de las normas que operan en estos espacios (reconociendo la importancia que tiene el estudio de estos factores), sino que lleva indudablemente a reconocer las múltiples formas en que se comprende, apropia, crea y resiste a los parámetros de regulación en torno al género y la sexualidad. Pensar estos aspectos en aras de la construcción de la escuela, es analizar cada uno de los discursos y dispositivos que comprenden la complejidad escolar, pero a la vez, situando rutas pedagógicas que permitan

a los estudiantes, y profesores, cuestionamientos sobre los lugares de producción de las normas que operan en función de la norma.

Ahora bien, permitiéndonos como pedagogos el cuestionar constante de las prácticas educativas que producen y reproducen las normas del género y la sexualidad, y ampliando el campo de enseñanza y aprendizaje de estos referentes en la educación, debemos generar espacios para el debate y la comprensión de dos aspectos importantes en este ejercicio: por un lado, es importante reconocer los discursos que operan en función de producir la norma que debe operar en los cuerpos y que se instauro bajo el ideal hegemónico que se pretende reproducir (masculinidad, feminidad, heterosexualidad); y como segundo aspecto, es necesario cuestionar y poner en duda la existencia misma de estos dispositivos (género – sexualidad) en la sociedad y la escuela; la reflexión pedagógica permite desarrollar espacios de análisis en donde se pone en tensión el discurso de estos dos referentes, con el fin de construir nuevas alternativas para conocer al otro, sin recurrir al binario macho – hembra / femenino – masculino, que tanto agrada al discurso escolar.

Desde otra perspectiva a la hora de comprender estas relaciones en la escuela, es significativo reconocer la posibilidad de agencia que tienen los sujetos ante la norma que los produce, ésta no actúa de manera directa y transparente sobre cada individuo, sino que cada uno la permea y la transforma de acuerdo a las perspectivas de su propia existencia, en esta modificación y re-invencción constante es donde se encuentra la potencia política de los cuerpos. Pensar que el patrón normalizador, se ve así mismo trastocado por aquellos que son educados para ser receptores y transmisores y por quienes se sitúan por fuera de su campo de acción, es en sí un imaginario transgresivo que permite transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la cotidianidad de la escuela.

Con esta pugna que emerge dentro del género y la sexualidad en la escuela, entendemos la memoria como la apuesta política para visibilizar la forma en que operan estos lugares en los sujetos escolares y desde la cual será posible reconocer las tensiones de los individuos a la hora de transformar la norma en sus cuerpos. Aunque la mirada llega a ser pretenciosa, es el punto de partida para reconocer en la escuela y en los saberes que allí convergen, lugares de potencia para re-significar las prácticas pedagógicas como espacios para el cuestionamiento, la movilidad y la presentación de nuevas formas de vivir (o no) el género



y la sexualidad en estos espacios, reconociendo a la vez, las contrariedades y disputas que estos dos lugares presentan en los individuos. Aquí se reconocen no solo parcelas de conocimiento y acción de la teoría y la praxis en los sujetos, sino, los enormes engranajes que permiten vislumbrar la complejidad de estos referentes al interior de los procesos educativos.

## 7. Estudio de archivo

### 7.1. Balance programa educativo sobre los programas de educación sexual en Colombia

Los procesos educativos en torno a la sexualidad que se han llevado a cabo en el país, han venido sufriendo una serie de transformaciones circunstanciales, debido a una serie de reglamentaciones y acuerdos, tanto internos como externos, desde los cuales se prioriza el enfoque de una educación sexual en las escuelas, que trabaje de la mano con los proyectos de salud y prevención que ya se venían gestando desde la década de los setenta, y que mostraban debilidad en cuanto la ausencia de procesos educativos, no permitían el conocimiento y apropiación de los problemas de salud que se venía presentando. Ante esta bipolaridad de los procesos, y frente a los nuevos compromisos adquiridos por el estado, se comienza a fomentar una preocupación extendida a la educación, respecto al cuidado del cuerpo y la sexualidad por parte de los estudiantes y demás agentes del sistema educativo (MEN, 2008).

Durante la década de los setenta en Colombia, la preocupación sobre la sexualidad, estaba inscrita en una necesidad por prevenir los procesos de natalidad y enfermedades sexuales que se venían presentando; es por esto que en el ámbito educativo las ciencias naturales toman parte del discurso y lo aplican en las instituciones educativas, desde el ámbito netamente biológico. Sin embargo, tras la constitución de 1991, la declaración mundial sobre la educación para todos (Jomtien, Tailandia – 1990) y la conferencia internacional sobre la población y el desarrollo –CIPD- (El Cairo, Egipto – 1994), los ámbitos de abordaje sobre la sexualidad se modificaron y comenzaron a tomar preocupación en los

programas educativos del país. Los derechos humanos sexuales y reproductivos que se contemplaron en la constitución política, permitieron comenzar reflexionar en éstos, como posibilidad educativa en aras del cuidado de la salud (MEN, 2008).

Con los nuevos marcos internacionales que regulaban la protección de los derechos humanos en cuanto a la sexualidad, el estado comenzó a reglamentar procesos con el objetivo que el trabajo educativo se enfocara a fortalecer la sexualidad de los estudiantes, es por esto que con la resolución 3353 de 1993, se establece como proyecto obligatorio, la educación sexual en las instituciones educativas del país. Posteriormente la ley general de educación en el 94, mediante el artículo 14, la presenta como proyecto obligatorio en la educación; aspecto que será definido por completo con el decreto reglamentario 1860 – Ago. 94, en el artículo 36, donde consagran el carácter de proyecto transversal regido por la autonomía de cada institución educativa. Bajo este carácter legal que se le otorga, en 1999 la UNFPA y el MEN lanzan el “*Proyecto de educación en salud sexual y reproductiva de jóvenes para jóvenes*”, con el cual se busca realizar un primer acercamiento de la sexualidad al ámbito educativo.

Ya para el 2000, con los procesos de consolidación del proyecto de educación en sexualidad, se establecen alianzas entre el MEN, el Ministerio de Salud, el ICBF y la fundación Restrepo Barco, con el objetivo de fortalecer investigaciones sobre las dinámicas de la sexualidad en los jóvenes; con estos avances en el 2003 se crea y fomenta la política nacional de salud sexual y reproductiva en el país, en aras del fortalecimiento del proyecto y su respectiva ampliación. Teniendo en cuenta este contexto de trabajo, en el 2006 el MEN, en cooperación con la UNFPA, lanzan el plan nacional de educación (2006 – 2016), en donde, con el auge de la revolución educativa, se fomenta el “*Proyecto piloto de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía*”, que ha sido aplicado en 53 instituciones educativas del país dentro de 5 regiones (Caribe, amazonía, suroccidente, Nororiente y Centro).

Bajo el marco del proyecto consolidado y establecido en el plan decenal de educación, se trazaron diferentes rutas de abordaje, de tal forma que este se posicionara como modelo para las instituciones educativas que realizaban el pilotaje; con los 3 módulos, se diseñaron líneas conceptuales, metodológicas y reflexivas, desde las cuales se da entrada al proyecto.

Principalmente éste proceso se mostró enfocado en posicionar la sexualidad como un reto político y pedagógico de apropiación en los estudiantes, desde su cotidianidad, pero también en relación con los saberes escolares; es así como las diferentes disciplinas entraron en diálogo y permitieron analizar bajo sus campos de acción, las relaciones establecidas en las escuelas en el marco del PPESCC.

En el desarrollo del *módulo 1* se plantean como directrices cinco conceptos fundamentales, que permiten el abordaje académico en el aula, respecto a los diferentes trabajos que allí se plantean. Con estos se presenta las formas en que el PPESCC, responde principalmente a la protección de los derechos humanos y la dignidad de los colombianos.

Ser humano	Género	Educación	Ciudadanía	Sexualidad
Aquí se reconoce como principio y entrada para el ejercicio de la dignidad.	Responde al marco de derechos para hombres y mujeres, basándose en la relación binaria de éstos dos, en función del principio pasivo de la naturaleza (macho – hembra)	Se posiciona como la apuesta política que permite a los estudiantes tomar parte de su sexualidad y dar sentido a sus vivencias. Se trata de una relación recíproca entre todo el sistema educativo.	Bajo la relación de los individuos con el medio social, su accionar busca estar enfocado en desarrollar competencias ciudadanas que amplíen el marco de la democracia.	Como construcción simbólica de una realidad biológica, establece unas formas de relacionarse con los otros (Hombre – Mujer). Se analiza bajo tres aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Identidad de género:</i> Indentidad frente a la realidad biológica.</li> <li>• <i>Cultural</i> y</li> </ul>

				<p><i>género:</i> Relaciones sociales establecidas en la binariedad.</p> <p>• <i>Orientación sexual:</i> Atracción erótico – afectiva.</p>
--	--	--	--	--

Estas líneas propuestas buscan desarrollar en las escuelas, prácticas de confianza en los estudiantes respecto a su sexualidad, de tal manera que los contextos y diferentes realidades que allí se presentan, sirvan como una posibilidad pedagógica para articular las dinámicas escolares y familiares en torno al proyecto. (SERRANO, 2011)

Ya con el módulo II y III la propuesta presenta el enfoque pedagógico y la propuesta de abordaje del ámbito de la sexualidad en la escuela, teniendo en cuenta las relaciones sociales que convergen en los contextos de los estudiantes. En cuanto al proyecto sobre la sexualidad, se presentan tres ámbitos de trabajo desde donde es posible realizar el trabajo: un aspecto transversal, uno participativo y el otro desde lo cotidiano; la interrelación de los ámbitos, permite acercar procesos de apropiación de los cuerpos en las escuelas, con el fin de reflexionar y trabajar sobre su sexualidad. Para el abordaje de cada aspecto se refieren parámetros de forma triangular en los cuales se mueve el campo de acción del PPESCC en los ámbitos escolares: la gestión institucional (las dinámicas propias de la escuela), la producción pedagógica (procesos prácticos en las instituciones) y la formación permanente (proceso constante de análisis sobre el proyecto. Éstos ámbitos de trabajo permiten postular modelos, desde los cuales las instituciones pueden acceder al trabajo en torno al proyecto.

Con esta propuesta, aunque se presentan lineamientos de trabajo sobre la sexualidad en las escuelas, los procesos prácticos no han logrado desarrollarse por completo en las

instituciones y ante esto, algunas organizaciones sociales, principalmente sobre diversidad sexual, han postulado propuestas para poner el diálogo la sexualidad y la escuela; es el caso de Colombia diversa, quien ha desarrollado proyectos, en alianza con el gobierno, para poder buscar metodologías que entren al aula y ahonden en las perspectivas legales establecidas por el gobierno (MEN, 2001).

El trabajo desde las reflexiones obtenidas la línea de investigación que posee la organización sobre educación y diversidad sexual, se han desarrollado tres principales trabajos para la educación del país. Con el trabajo del documental *¿Dónde está la diferencia?*, se desarrollaron cartillas explicativas sobre los principales conceptos a cerca de la diversidad que se han trabajado (Gay, lesbiana, transgenerista, heterosexual...etc.).

En concordancia con lo que se había desarrollado, ésta organización, el GALE y la octava productora, desarrollaron el videoclip *Diverdiferencias*, en donde se abordan de manera didáctica y visual los mismos conceptos referidos en la primera cartilla; con esta iniciativa se busca construir espacios al interior de las instituciones educativas, en donde sea posible ahondar sobre los escenarios de diversidad que allí se viven. Por otro lado, enfocado en el trabajo académico y pedagógico de maestros y maestras, Colombia Diversa e instituciones del estado, como la alcaldía mayor de Bogotá, en cabeza de Carlos Iván García Suárez, lanzaron un trabajo titulado: *Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*, en donde se desglosan reflexiones didácticas y conceptuales que profundizan sobre la relación escuela y diversidad – sexual (MEN, 2008).

## 7.2. Los desafíos de la educación sexual “en el país del sagrado corazón de Jesús”

Ahora bien, aunque estos proyectos denotan un gran precedente dentro la educación en Colombia, a la hora de reflexionar en torno a la sexualidad, es necesario comprender las formas en que las proyecciones propuestas, se articulan para abordar estrategias pedagógicas al interior de la escuela. El análisis de cada elemento, nos permitirá conocer las formas en que la sexualidad se está posicionando como elemento pedagógico dentro de la educación colombiana, y de esta misma manera, podremos comprender las formas en que

se abordan dichos elementos dentro de las aulas. Bajo la perspectiva de la memoria (posicionamiento de los sujetos), la escuela (posibilidad dialógica y entrecruzamiento de relaciones) y las reflexiones sobre el sexo y la sexualidad, podremos observar las formas en que las propuestas se piensan y abordan las dinámicas de la sexualidad en la escuela.

Dentro del escenario ambivalente de la memoria (referente social e individual), podemos observar en la estructura del PESCC y en las propuestas de Colombia diversa, una preocupación central por las construcciones personales de los estudiantes, respecto a su sexualidad, tanto a nivel personal como social, en el caso de las relaciones que se presentan en la escuela. Cada aspecto presentado, busca analizar y fortalecer las maneras en que los estudiantes reconocen la diversidad que se presenta en cada contexto educativo en el que se desenvuelven, y el cual les permite comprender su posición frente a la sexualidad; cada estrategia dispuesta se enfoca en permitir que la educación sea el medio por el cual se reflexione sobre las practicas individuales de cada uno, en su medio social, sin embargo, ¿de qué manera se piensa aquellos referentes sexuales “normalizados” presentes en la escuela?

Bajo este cuestionamiento, se nos permite reflexionar sobre otro elemento fundamental para el análisis, como es el caso del sexo y la sexualidad. Aunque el ámbito de la memoria, se relaciona directamente con el posicionamiento de cada estudiante sobre su sexualidad en relación con su cotidianidad en la escuela, se hace evidente, que la relación que se hace con la diferencia, parte del supuesto moral de comprender y respetar aquello que se sitúa como el otro excluido, sin cuestionar en ningún momento el punto de la exclusión, en este caso, la heterosexualidad misma.

Ambas propuestas conciben como problema, los lugares de dominación que se ejercen entre las relaciones escolares, y aunque sus estrategias buscan desestructurar las violencias en torno a la sexualidad, dichos procesos no se piensan los actos de violencia y regulación que atraviesan los procesos de normalización en los cuerpos de los estudiantes. Es así como el sexo y la sexualidad, siguen conservando los lugares naturalizados y dominantes que se les ha asignado.

Dentro de esta relación, la escuela juega un papel sumamente importante, a la hora de abordar dichas relaciones en la construcción de la sexualidad. Con las propuestas no se

presenta como el espacio vacío en el cual se desenvuelven las acciones de los estudiantes, sino que es vista como el gran vector que les permite su articulación y determinación; es el lugar de encuentro y posibilidades, en donde se vuelven tangibles las propuestas pedagógicas sobre la diferencia y en donde es posible dinamizar las nuevas perspectivas para la educación, sin embargo, es pertinente preguntar, ¿dónde queda la escuela como espacio normalizador de la sexualidad?.

Si bien, la escuela es el gran lugar que hace posible pensar la sexualidad, es importante analizar, cuáles son los lugares que allí mismo emergen y que determinan en gran medida los espacios de producción de las sexualidades, puesto que muchas veces, éstas no se presentan allí persé, sino que provienen de las relaciones que se presentan.

Aunque no se trata de restar las posibilidades mismas de deestructurar las prácticas exclusión y discriminación en la sexualidad, es necesario, que en la relación memoria, sexo/sexualidad y escuela, se pongan en cuestión los lugares de emergencia mismos, desde donde se producen las prácticas de regulación sexual, puesto que desde allí se agencia las relaciones de segmentación en la escuela. Al igual que desde las propuestas se busca acabar con prácticas que violentan la diferencia, también es importante resaltar aquello que produce las relaciones violentas y de discriminación, puesto que desde allí se evidencian las acciones que naturalizan y vuelven hegemónicas algunas construcciones estratégicas de control en la sexualidad.

Comprender y cuestionar el origen normalizador en la escuela, permite hacer del ejercicio de la memoria, junto a la sexualidad, un lugar político de disputa, que sitúa a los diferentes agentes de la escuela en posiciones de cuestionamiento sobre su sexualidad en relación con el contexto donde se desenvuelve; ya no se le daría un lugar explícito de acción, sino que se pensaría en la complejidad que presenta.

## SEGUNDO CAPITULO

### 8. Estrategia pedagógica

Partiendo que para (Rockwell, 1983), la cotidianidad en la escuela es un elemento importante de análisis, puesto que permite evidenciar las formas en que los sujetos apropian los discursos y transforman las prácticas que se presentan; es perentorio generar una propuesta reflexiva en el aula, que permita reconocer las formas en que se produce y regula el género de los estudiantes, bajo un modelo heterocentrado y binario que pretende un carácter de coherencia entre el sello biológico y el ideal social, principalmente enfocado, en las relaciones: hombre/mujer. Éste análisis por la emergencia de las prácticas escolares que permiten la materialidad heterosexual/masculina/femenina, nos permite comprender las relaciones discursivas, en donde según (Butler, 2002), se configuran lugares de violencia para los cuerpos de hombres y mujeres producidos fuera y dentro de la norma.

Ahora bien, es importante observar las formas en que han sido concebidas las relaciones entre hombres y mujeres en el país, y la manera en que actualmente son abordadas en los contextos escolares, puesto que allí se presentan diferentes formas de representación y construcción de los cuerpos; sea en espacios “laicos”, como las instituciones del distrito, o instituciones con vocación religiosa (colegios cristianos, católicos, adventistas...). No se trata de esencializar éstos espacios como lugares únicos de reproducción y moldeamiento, sino como lugares en donde se producen procesos discursivos que materializan o se disputan, formas exclusivas de vivir, o no, la masculinidad y la feminidad.

¿Cuál es entonces, la potencia pedagógica que tiene el pensar los procesos de construcción del género en la escuela?, ¿por qué no retomar las propuestas institucionales que ya se han planteado desde las necesidades demandadas en las instituciones? ¿De qué manera podemos retomar las relaciones y dinámicas escolares, a la hora de plantear alternativas para pensar el lugar de trabajo de hombres y mujeres?; Cada una de estas preguntas, nos llevará a pensar necesariamente, las estrategias que nos permiten comprender el género de



manera crítica, más allá de los recurrentes análisis morales que tienden a responsabilizar a los estudiantes de sus prácticas y sus cuerpos, desconociendo por completo el lugar que ocupan los procesos educativos que ha construido prácticas de violencia a partir del referente binario: macho - hembra.

Sin embargo, para poder pensar una estrategia pedagógica que permita llevar a la escuela las reflexiones en torno al género y la sexualidad, es importante reconocer las perspectivas educativas que ha movilizadado esta discusión y ha marcado las directrices a la hora de pensar propuestas de este tipo. Por un lado, durante las décadas de los 70 y 80 en el país, se desarrolló una propuesta dirigida principalmente a la prevención médica de enfermedades de transmisión sexual y a la contención de embarazos no deseados; este ejercicio se movilizó principalmente bajo lineamientos biológicos propios de las ciencias naturales, en donde los estudiantes adquirirían conocimientos sobre reproducción y virus sexuales. Sin embargo, las políticas liberales que moldearán al estado colombiano en la década del 90, generan un nuevo modelo de educación sexual para el país, que comprende las prácticas de los estudiantes (en torno al género y la sexualidad) como espacios de diversidad y autonomía que se dialogan en la escuela y que el estado y los agentes escolares debe proteger<sup>4</sup>.

Estas dos líneas de trabajo en torno a la educación sexual y de género en el país, aunque representan un gran avance educativo a la hora de visibilizar estas discusiones al interior de la escuela, también reflejan las intencionalidades políticas, pedagógicas y didácticas que se pretenden dentro del abordaje de las temáticas, debido a que no dejan lugar para la agencia y el cuestionamiento de los estudiantes frente a estos saberes y discursos. El modelo educativo que se ha presentado desde el MEN, comprende el género desde el vector biológico sexual que entra en coherencia con el ideal cultural que nombra a hombres y mujeres, y en el cual, existe una especie de “armonía” moral, que construye “buenas” relaciones entre ambos lugares; sin embargo, una nueva propuesta que movilice estas discusiones desde una perspectiva crítica, debe construir espacios en donde sujetos y saberes entren en contienda y duda sobre los lugares de enunciación y origen de los discursos, con el objetivo de desarrollar la reflexión constante sobre las prácticas propias.

---

<sup>4</sup> Para ampliar y conocer sobre el desarrollo de la educación sexual en Colombia, se puede observar el “Balance sobre Educación sexual en Colombia” presente en el primer capítulo de la presente tesis.

Hay que reconocer de ante mano, que esta tarea de generar en el aula herramientas para la crítica y la reflexión constante, no es un tarea fácil, y es de suma importancia en este ejercicio, ir analizando los elementos que permiten a los sujetos posicionarse dentro de la escuela de acuerdo a las prácticas que permiten la configuración de hombres y mujeres, puesto que desde allí, es posible pensar estrategias que observen las corporalidades de otras maneras. Cada elemento que se retoma (saberes, identidades, construcciones personales, contextos familiares, sujetos en la escuela...etc.), nos debe permitir reflexividades que subviertan las lógicas lineales de “salvación” de los “otros excluidos”, para pasar a procesos de análisis y trabajo con el cuerpo, en donde se involucren todos los espacios y sujetos que se presentan a la hora de producir prácticas de género en los estudiantes. Es importante comprender, que ésta apuesta, debe estar atravesada por cuestionamientos constantes sobre el ideal de mujer y hombre que se produce.

Ésta estrategia, presentará cuestionamientos constantes, desde los cuales sea posible comprender las dinámicas de producción de la sexualidad y el género en los estudiantes, y las formas en que la escuela participa de éste proceso. No se trata, de situar al profesor como el guía que conduce y posibilita el acto educativo, como en el modelo tradicional, sino que también es partícipe de cada situación en la que se ponen en duda, los elementos persé, que regulan y determinan una forma única de vivir los cuerpos. La potencia de este ejercicio pedagógico está en cuestionar los lugares que producen y sitúan a los cuerpos en la abyección, pero también repensar los discursos y puntos de origen naturalizados que desarrollan y viven prácticas de violencia.

Pensar el género en la escuela, en clave al análisis crítico, debe retomar elementos que pongan en duda prácticas naturalizantes y normalizadoras en los cuerpos, desde las cuales se legitiman formas de violencia. Su posibilidad política no se encuentra únicamente en evidenciar y vivir las “otredades” plenamente en cada espacio escolar, sino también en las des-estructuración de la regulación moral y biológica de los sexos; éste proceso es posible en cuanto se pueda indagar sobre las formas de producción que legitiman y determinan las razones de la vida cotidiana en la escuela; ¿es acaso natural la violencia?, ¿son los roles de género principios naturales propios de los sujetos? ¿Son desviaciones o anomalías las atracciones entre los mismos sexos? ¿Existe una esencia única para ser hombre o ser mujer?

Sería equivoco dar una respuesta única y explícita a los interrogantes, sería incluso contradictorio dar una línea exacta por la cual permitir el análisis de la sexualidad en la escuela; nuestro ejercicio pasa por reconocer las relaciones sociales que se disponen y construyen en el aula, y a partir de las dinámicas de los sujetos, permitir el cuestionamiento de las “estructuras” hegemónicas que se presentan a la hora de comprender los cuerpos escolares generizados y sexualizados; incluso, la potencia política de construir nuevas estrategias, está dinamizada por comprender los lugares de producción desde los cuales se legitima o se vuelven abyectas distintas formas de vivir el género en los estudiantes y maestros. El cuestionamiento, la indagación y la re-lectura, se presentan como rutas de reflexividad pedagógica, en las cuales se comprenden los saberes, las dinámicas del poder, los sujetos, sus agencias, y demás referentes que construyen las dinámicas actuales por las que transitan los individuos, buscando o reafirmando su legitimidad.

Para comprender un poco más, la propuesta pedagógica que se pone en consideración, es importante reconocer los aspectos que dinamizan a la escuela, a los estudiantes y los maestros en esta relación, puesto que, el escenario de una nueva educación que permita la emergencia de cualquier forma de vivir los géneros, o un “no género”, necesita indudablemente, una nueva forma de pensar todo el engranaje que permite el desarrollo de las corporalidades.

La posibilidad de construir una nueva escuela, en donde el cuerpo exista de manera diferente, significa que el lugar de protección, creación y reproducción de la normativa hetero-centrada que allí se presenta debe ser desarmado y dispuesto a la transformación; desde los discursos y las prácticas que materializan los cuerpos. El lugar de agencia que tiene el escenario escolar desde la reflexión pedagógica, permite que los individuos, los saberes, el currículos y demás factores que allí confluyen, se re-articulen de tal forma que potencien la política de la diferencia.

### 8.1. La escuela como lugar para re – vivir el género

Si bien, en la escuela se producen relaciones binarias – biológicas, que sellan el cuerpo de hombres y mujeres, exigiendo coherencia con un patrón social, es importante comprender, cuáles son los lugares de producción y legitimación de dichas normas

generizadas que constituyen la práctica escolar. Cada uno los ejes que permiten comprender este espacio (escuela), en el nuevo campo de análisis y vivencia del género, debe estar atravesado por cuestionamientos constantes a los principios “esenciales” sobre los cuerpos y a la marca sexual que determina un lugar para la lectura de hombres y mujeres. Pensar una nueva escuela, en la cual las manifestaciones biológicas no determinan el ejercicio para comprenderse como hombre o mujer, debe reconocer indudablemente la diversidad que existe a la hora de vivir el género, puesto que la pluralización de éste aspecto permite desestructurar la maqueta binaria que ha sido dispuesta como único lugar de lectura de los cuerpos.

### 8.2. Sujetos empoderados y deconstructivos

La construcción de una nueva escuela, necesita en concordancia, la constitución de nuevos sujetos que cuestionen los lugares específicos de movilidad y existencia que se han dispuesto para su cumplimiento; ya que, desde las propias experiencias de los sujetos, se construyen reflexividades en torno a los discursos que producen efectos en los cuerpos. Los estudiantes, que ahora pasan a repensar y cuestionar el lugar de privilegio que construye el rol de género dominante, pueden agenciar vivencias en las cuales las mismas prácticas, desestructuran y movilizan las zonas estáticas de producción corporal y de género que confluye en la escuela. Como agentes activos del proceso, los estudiantes no entran en relaciones acogedoras y proteccionistas por parte del profesor, sino que, por medio del trabajo colaborativo en clase, se cuestionan su papel como hombre o mujer, estableciendo nuevas formas de entender estos referentes en la escuela.

### 8.3. Maestro partícipe y agente en la pluralidad de los géneros

Diferente al modelo institucional planteado por los proyectos del estado, como en el proyecto de educación en sexualidad del MEN, el maestro, en un nuevo escenario de producción pedagógica que se piensa el género y la sexualidad, debe situarse como un

agente de movilidad de los géneros, pero a la vez, como un sujeto atravesado por prácticas discursivas en la escuela, que lo sitúan en lugares específicos de regulación y producción de la norma. El maestro aquí, movilizará discusiones en las cuales permite re-pensar los lugares estáticos donde se producen los roles de género, de tal manera que desde allí, sea posible la construcción de nuevos lugares para vivir y seguir construyendo la corporalidad de los estudiantes. Las dos vías de acción del maestro (como agente activo de las relaciones escolares y apoderado del proceso de enseñanza), le posibilitan establecer nuevas formas de pensar y vivir las construcciones personales de los estudiantes y sus identidades.

### **9. Estrategia didáctica**

Sin embargo, pensar una nueva educación que modifica los lugares de producción hegemónicos en torno a la masculinidad y la feminidad, pasa necesariamente por plantear una estrategia didáctica que nos permita cuestionar las prácticas de enseñanza que constituyen el modelo de ser hombre y ser mujer en la escuela. Estas nuevas reflexiones en donde entran las redes de complejidad del espacio escolar, como afirma (Souto, 1996), permiten reconocer los cambios, las simultaneidades, lo inmediato, lo cambiante y el azar de las relaciones sociales que se presentan y que transforman constantemente las situaciones de enseñanza desarrolladas. Siguiendo la postura de la autora mencionada, estas constantes movilidades de la enseñanza, permiten comprender que el sujeto no es un agente pasivo del objeto de estudio, sino que interactúa de manera dialéctica con los saberes, prácticas, discursos y vivencias que emergen y lo configuran (Souto, 1996); en el caso de nuestra propuesta, los estudiantes se inscriben potencialmente en las enseñanzas en torno al género y la sexualidad desde su propia vivencia.

Sumado al reconocimiento de las movilidades y complejidades del espacio escolar y de las enseñanzas que allí convergen, es importante identificar que la didáctica en esta propuesta, no se dispone como un aglomerado de actividades que pretenden movilizar unos saberes, sino como una ciencia que requiere una constante reflexión sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje y sobre el estatus epistemológico que determina su construcción como disciplina en relación con los conocimientos que junto a ella se movilizan. Como lo afirma

(Camilloni, 2008) la didáctica debe pensar una función activa de la enseñanza que implique una intervención en el plano de lo social, y esto se logra contundentemente gracias a que reconoce el aporte que le realizan otras disciplinas.

Bajo este escenario, para poder articular el trabajo académico, reflexivo y evaluativo en torno al género, se propone trabajar desde el modelo de carpeta de aprendizaje (portafolio), desde el cual los estudiantes problematizarán una serie de enseñanzas que emergen a partir de sus prácticas y vivencias con el género. Con el portafolio, el estudiante irá llevando el registro de los módulos de trabajo desarrollados, de tal manera que puedan ir participando activamente en el proceso. El maestro en este trabajo, será encargado de liderar los procesos académicos, realizando diferentes reflexiones a través de los logros obtenidos.

Para el desarrollo del portafolio, cada estudiante debe ir registrando sus procesos de trabajo, de tal manera que al final, el profesor pueda evidenciar ¿cuáles son las formas en que cada estudiante vive y experimenta las normas de género en el aula?, y las diferentes rutas para comprender la movilidad de los géneros en escenarios altamente diversos. Cada actividad estará propuesta de forma continua y reflexiva, de manera que pueda permitir la comprensión personal y grupal de los discursos en torno al género que producen y regulan los cuerpos en la escuela. A continuación presentamos la matriz de trabajo sobre la propuesta:

## 9.1. Matriz de trabajo

Estrategia	Propósito	Actividad	Producto
<p><b>PORTAFOLIO</b> <i>Auto dirigido</i></p>	<p>➤ Problematizar los lugares de producción de género que viven los estudiantes en el espacio escolar.</p>	<p>➤ Durante cada una de las sesiones propuestas en esta estrategia, los estudiantes irán realizando una serie de actividades que tendrán como resultado final, la producción de unos productos de trabajo, que los estudiantes irán consignando en su portafolio, con el objetivo de dar cumplimiento al propósito de formación planteado. La selección de los productos será autonomía de los estudiantes, teniendo en cuenta que estos evidencien el trabajo en clase y las problematizaciones generadas. El portafolio se desarrollará en una carpeta o folder, según el criterio del estudiante en su proceso, y desarrollando cuatro secuencias: <i>recolección, selección, reflexión y presentación de evidencias en el portafolio.</i></p>	<p>➤ Entrega del portafolio, con los productos que los estudiantes seleccionen durante el proceso y de acuerdo a los criterios de presentación.</p>

INTRODUCCIÓN			
Técnica	Propósito	Actividad	Producto
<i>Auto aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar las representaciones culturales que configuran los binarios de masculinidad y feminidad.</li> </ul>	<p><i>Sesión 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los estudiantes individualmente, en una hoja, armarán un personaje (avatar) con características dispuestas por el docente en el tablero, y elementos cotidianos de gusto propio, desde los cuales puedan evidenciar la personalidad de cada personaje elaborado. La idea es que haciendo uso de algunos parámetros dispuestos (profesión, bisutería, accesorios, ropa...etc.) y desde la perspectiva de cada uno, puedan crear cada avatar de acuerdo a su interés. Al finalizar el trabajo, cada estudiante asignará un nombre, una profesión y un género a su construcción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elaboración y presentación del avatar creado en clase.</li> </ul>
<i>Exposición</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconocer las construcciones teóricas que permiten comprender el análisis en torno a los referentes de género.</li> </ul>	<p><i>Sesión 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ En clase, se realizará una explicación general sobre los debates académicos que han permitido problematizar algunos teorías en torno al género y la sexualidad, desde referente culturales, investigativos y de apreciación. La clase será abordada desde tres momentos: una explicación introductoria del debate de los</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los estudiantes deben realizar un mapa conceptual en donde expliquen las concepciones que han</li> </ul>



		conceptos, un espacio para la socialización de posturas y opiniones y algunas conclusiones y preguntas problemas desde el tema abordado.	construido el concepto de género y sexualidad.
--	--	--	--

<p><b>FASE DE DESARROLLO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar las formas en que socialmente, a través de la publicidad, se construyen roles de género en cuerpos de hombres y mujeres.</li>   <li>➤ Identificar las formas en que socialmente, a través de la publicidad, se construyen roles de género en cuerpos de hombres y mujeres.</li> </ul>	<p><b>Sesión 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A partir de producciones publicitarias (propagandas televisivas, imágenes de revistas, campañas, vallas publicitarias...etc.), los estudiantes tomarán tres casos particulares y realizarán un análisis en el cuál exponga los elementos del discurso audiovisual que configura el modelo de masculinidad y feminidad. Elaborarán una ficha comparativa, en la cual clasifican la información obtenida con el análisis. El trabajo se desarrollará en grupos de cuatro o cinco personas.</li> </ul> <p><b>Sesión 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los grupos que elaboraron el afiche publicitario sobre productos “des – genirizados”, deberán socializar a sus compañeros las propuestas, de tal manera que a modo de reunión publicitaria, los estudiantes juzguen y decidan qué campañas entran en las condiciones de marketing y ventas que se pidió; analizando elementos de construcción y el referente de género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se realizará un afiche publicitario en el cual ofertarán un producto que no podrá contener referencias sobre masculinidad o feminidad.</li>   <li>➤ Se realizará un afiche publicitario en el cual ofertarán un producto que no podrá contener referencias sobre masculinidad o feminidad.</li> </ul>
----------------------------------	--	--	--

	<p>➤ Analizar las formas en que se reconocen problemáticas en torno al género que se han construido históricamente.</p>	<p><b>Sesión 5</b></p> <p>➤ Partiendo de los grupos que se armaron en las sesiones anteriores, a cada uno se le asignarán un caso con temática abierta y referida al debate del género y la sexualidad, con el cual se desarrollarán cuatro fases de trabajo que permitan explicar el suceso y formular posturas frente a la problemática. La idea es que cada grupo tome el caso, siga el procedimiento y entregue unos resultados para ser socializados en clase.</p> <p><u>Casos:</u> Ablación, el servicio doméstico, la vestimenta, la cacería de brujas, indígenas y el trabajo en el resguardo, la educación y el género, la violación sexual y violencia intrafamiliar.</p> <p>Fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción general del caso.</li> <li>2. Antecedentes que configuran el caso.</li> <li>3. Formular preguntas de investigación. (Dudas e inquietudes que ayuden a problematizar el caso)</li> <li>4. Hipótesis del caso. (aspectos que permitan dar una solución o apertura conceptual al caso).</li> </ol>	<p>➤ Entrega del informe final que dé cuenta del desarrollo de cada una de las fases y las problematizaciones que en el grupo se elaboren.</p>
--	---	---	--

	<p>➤ Analizar las formas en que se reconocen problemáticas en torno al género que se han construido históricamente.</p>	<p><b>Sesión 6</b></p> <p>➤ En clase, representantes de cada grupo, socializarán a los demás los resultados obtenidos en el trabajo de caso. Es importante mencionar los rasgos de género y sexualidad obtenidos, y las perspectivas que se tomaron para abordar este trabajo. Será un trabajo informativo de tal manera que se conozcan elementos trabajados.</p>	<p>➤ Entrega del informe final que dé cuenta del desarrollo de cada una de las fases y las problematizaciones que en el grupo se elaboren.</p>
--	---	--	--

<b>CIERRE</b>					
<b>ABP</b>	<p>➤ Construir reflexiones en torno al género, que permitan poner en debate los lugares en que este se manifiesta.</p>	<p><b>Sesión 7</b></p> <p>➤ Se dispondrá una sesión con los estudiantes para socializar dos cortometrajes sobre género desde los cuales sea posible reconocer las reflexiones en torno a esta discusión y las características o técnicas de elaboración que estructuran estos videos. El objetivo central de revisar los cortos, es que los estudiantes puedan tener una visión general del trabajo final. Junto al docente de música, que se articula a nuestra actividad, se explicarán los lineamientos de trabajo para desarrollar el cortometraje; este se elaborará por grupos y cada uno debe presentar con anterioridad un <i>Story line</i> y <i>Story board</i> con los cuales se especifica el trabajo a desarrollar. Éstos deben contener las siguientes características:</p>	<p>➤ Presentación del cortometraje por grupos de acuerdo a las características acordadas y respondiendo al debate trabajado durante las sesiones anteriores. Corto grupal de máximo 10 min de duración en DVD o USB.</p>		
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;"><b>Story line (Guion de historia):</b></td> <td style="padding: 5px;"><b>Story board (Guion técnico):</b></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicio (problema)</li> <li>- Nudo</li> <li style="padding-left: 20px;">(Problematización)</li> </ul> </td> <td style="padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escena</li> <li>- Descripción</li> <li>- Personajes</li> </ul> </td> </tr> </table>	<b>Story line (Guion de historia):</b>	<b>Story board (Guion técnico):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicio (problema)</li> <li>- Nudo</li> <li style="padding-left: 20px;">(Problematización)</li> </ul>
<b>Story line (Guion de historia):</b>	<b>Story board (Guion técnico):</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicio (problema)</li> <li>- Nudo</li> <li style="padding-left: 20px;">(Problematización)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escena</li> <li>- Descripción</li> <li>- Personajes</li> </ul>				

<p><i>ABP</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Construir reflexiones en torno al género, que permitan poner en debate los lugares en que este se manifiesta.</li>   <li>➤ Construir reflexiones en torno al género, que permitan poner en debate los lugares en que este se manifiesta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenlace (conclusión)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voz y plano</li> <li>- Backstage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Presentación del cortometraje por grupos.</li>   <li>➤ Presentación final de los cortometrajes elaborados.</li> </ul>
		<p><i>Sesión 8</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mientras se otorga tiempo para la elaboración de los cortometrajes, en horario de clase el docente realizará sesiones de tutoría en las cuales pueda resolver dudas de los estudiantes en torno a su trabajo; la idea de las sesiones es resolver dudas y recibir adelantos de acuerdo a fechas acordadas con el grupo.</li> </ul> <p><i>Sesión 9</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Presentación final de los cortometrajes, en presencia de los docentes de música, español y ciencias sociales, al igual que el tutor de la presente tesis. Se observarán los videos, se realizará una socialización general al final y posteriormente se otorgarán premios a los mejores trabajos.</li> </ul>		

### **10. Tras las huellas de un caminar pedagógico: Secuencia de trabajo.**

Antes de comenzar a describir los procesos que fueron desarrollando poco a poco la propuesta didáctica aquí presentada, es importante reconocer que ninguno de los ejercicios planteados, regresa al desarrollo de la reflexión pedagógica, fuera de sentido y sin ninguna trascendencia para las personas que participan; la potencia misma de la educación, es trastocar los conocimientos y poder construir espacios para la reflexión continua y la pregunta. Como docentes no es ajeno este ejercicio, y sin duda, los múltiples significados que se pueden adquirir dentro del proceso son enormes y de suma importancia para la práctica pedagógica, puesto que trazan diferentes caminos de análisis para los temas que se han problematizado y para la formación pedagógica. En esta reflexión se pondrá en debate el conocimiento de las categorías y los saberes pedagógicos que emergieron e hicieron posible la aparición de diferentes matices en el accionar dentro de la escuela.

En este espacio académico y reflexivo, se desglosará la práctica pedagógica desarrollada con el curso 1003 del Instituto Colombo Sueco, en donde se trabajó de manera constante, en espacios de clase y de asesoría de grupo, debates en torno al género y la sexualidad en relación con las prácticas cotidianas y las vivencias de los estudiantes en torno a su cuerpo. En este proceso la didáctica y la pedagógica, permiten dar cuenta de un análisis constante de la relación enseñanza – aprendizaje, con las temáticas propuestas y con los saberes de los estudiantes reflejados en su cotidianidad. El trabajo y previo análisis de la información que fue emergiendo durante las sesiones, es fruto de la posibilidad que se dan los estudiantes de re-pensar sus prácticas y ampliar los horizontes de conocimiento que existen en la escuela, desde relaciones que se encuentran íntimamente articuladas con su vida.

El trabajo propuesto para problematizar los referentes de género, está pensado en tres núcleos de trabajo, que recogen nueve sesiones de trabajo con diferentes actividades cada una, en las cuales se aborda los referentes de género y sexualidad en la escuela a partir del uso de diferentes técnicas didácticas (ABP, estudio de caso, exposición, taller, entre otras) que se dispusieron con el objetivo de resolver los propósitos de enseñanza planteados. Cada núcleo de trabajo tenía como resultado la elaboración de un producto, el cual debía reflejar

las instrucciones dadas en la sesión y las reflexiones suscitadas por cada estudiante; estos trabajos iban siendo seleccionadas de acuerdo al criterio y trabajo de cada uno, con la intención de ir construyendo el portafolio de trabajo de acuerdo al propósito de enseñanza general.

A continuación se presentarán las generalidades centrales de cada núcleo, las justificaciones de las técnicas, el sentido de las sesiones, las intencionalidades de los productos elaborados y la forma en que se construyó el portafolio de trabajo en relación con el proyecto final de los cortometrajes. Se irá mostrando el proceso de trabajo durante la intervención en el aula, resaltando los matices, resultados, análisis y aperturas que generó la discusión del género y la sexualidad con los estudiantes, retomando a la vez, aspectos institucionales e ideológicos que nutrieron significativamente las discusiones durante el trabajo.

### 10.1. Introducción

En este primer núcleo de trabajo, se planearon dos sesiones centrales con el objetivo de identificar y reconocer las representaciones previas de los estudiantes en torno a las características del género y la sexualidad; teniendo en cuenta los conceptos que ellos mismos elaboraban sobre estos referentes. En la primera sesión en donde se construyeron personajes (avatar) con las características que cada estudiante eligió, se reconocieron lugares de lectura sobre el debate del género en relación con la sexualidad, identificando principalmente representaciones culturales que priman en torno a lo femenino y lo masculino. Es de importancia resaltar que la disposición de los estudiantes siempre fue positiva y muy participativa, ya que reconocían en los temas propuestos, escenarios cercanos a su cotidianidad.

Por otro lado, en la segunda sesión de explicación sobre los debates teóricos que estructuran estos referentes en la academia, se buscó reconocer las percepciones y posturas que asumen los estudiantes frente al debate del cuerpo y la construcción del género, dentro y fuera de la escuela. Lo interesante de poder compartir la discusión académica a los estudiantes, fue que no giró en torno a una explicación lineal, sino que se fue nutriendo con



las opiniones y las perspectivas de cada uno de ellos; esto evidentemente, permitió dentro del ejercicio pedagógico, ir conociendo los debates personales que se dan a partir de estos temas. Después de la sesión, cada estudiante elaboró un mapa conceptual explicativo sobre el género, en el cual fue evidente los debates que se habían abordado.

En este contexto, se reconoce la potencia que tiene para el aprendizaje escuchar las voces de los estudiantes, se trabajaron las dos sesiones con sus respectivas técnicas, desde las cuales se buscaba crear un proceso de conexión entre los saberes previos y el conocimiento de las temáticas. En la primera sesión en la cual se usó el autoaprendizaje, emergieron las percepciones de los estudiantes sobre el género y la sexualidad, las cuales fueron retomadas en la segunda actividad con la técnica de exposición que permitió aclarar conceptos y tensiones académicas en torno a los debates.

Es importante resaltar, como lo expresaron algunos estudiantes, que es significativo retomar estas temáticas en el colegio, puesto que desarrollan dos procesos que para ellos son de gran interés: por un lado, se presentan como temáticas novedosas que amplían su perspectiva educativa y que, les permite de otra manera, expresar las posturas y debates que cada uno asume frente al género. El interés presentado en las distintas actividades, si bien es un reflejo de los marcos académicos que exigen el cumplimiento de los procesos a cambio de la nota; también permite movilizar múltiples significados que se construyen entre las vivencias de los estudiantes y las reflexiones generadas en clase.

## 10.2. Desarrollo

Para este núcleo, se dispusieron cuatro actividades, con técnicas variadas según la sesión y los objetivos dispuestos, con la intención de generar espacios de problematización del género, a partir de elementos sociales, culturales e históricos. Cada sesión fue dispuesta para permitir que los elementos conceptuales que se trabajaron en las dos sesiones del primer núcleo, pudieran ser contrastados con fenómenos de la vida social (publicidad y situaciones problemas) que evidencian normativas en torno al género. Aunque se diseñaron

cuatro actividades, estas se agruparon en núcleos de trabajo de a parejas, con la intención de propiciar un espacio para el análisis y una posterior socialización grupal.

En las dos primeras sesiones, se buscó identificar los modelos normativos en torno a la masculinidad y la feminidad que produce un escenario tan cercano como la publicidad, con el objetivo que los estudiantes desde elementos cotidianos (reproducidos constantemente) pudieran analizar las formas en que se tipifican ideales de “ser” y “estar” en la sociedad de acuerdo al género y la sexualidad. Para desarrollar estos ejercicios, los estudiantes se organizaron por grupo y en cada unidad de trabajo debían tomar tres campañas publicitarias, elegidas con anterioridad, y realizar un análisis textual a partir de la ficha que a cada grupo le fue otorgada.

<b>Análisis textual</b>	<b>Pieza Uno</b>	<b>Pieza Dos</b>	<b>Pieza Tres</b>
Visual	Aspectos técnicos: Posición imágenes, tamaño, títulos, colores, fotos...etc.		
Gramática	El léxico y sintaxis utilizada.		
Semántica	Aspectos globales y/o locales que aborda la pieza.		
Superestructura	Esquema de la propuesta – la intención en que es abordada.		
Retórica	Metáforas, hipérbolas, eufemismo, símiles...etc.		
Pragmática	Relación del texto y el contexto (acto del habla)		

Posteriormente, en las dos siguientes sesiones, por los mismos grupos de trabajo de las piezas publicitarias, se asignó por grupo una serie de casos globales, que cada uno de ellos aterrizaría a un contexto específico y posteriormente haría el análisis, de acuerdo a las cuatro fases planteadas en clase. El objetivo de los ejercicios propuestos (análisis y socialización), era acercar a los estudiantes a situaciones problemas del contexto social, con la intención de que en grupos de trabajados, con diferentes posturas y opiniones, pudieran

reconocer y analizar los factores que permiten generar fenómenos que se movilizan en razón del género y la sexualidad. La función central con los casos no se trataba de dar una solución absoluta, sino de generar cuestionamientos y aperturas a los conceptos trabajados en clase, en relación con las situaciones planteadas.

Casos para el trabajo	Fases
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ablación</li> <li>▪ Servicio doméstico</li> <li>▪ Vestimenta</li> <li>▪ Cacería de brujas</li> <li>▪ Indígenas</li> <li>▪ Trabajo en el resguardo</li> <li>▪ La educación y el género</li> <li>▪ La violación sexual</li> <li>▪ Violencia intrafamiliar<sup>5</sup></li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción general del caso.</li> <li>2. Antecedentes que configuran el caso.</li> <li>3. Formular preguntas de investigación. (Dudas e inquietudes que ayuden a problematizar el caso)</li> <li>4. Hipótesis del caso. (Aspectos que permitan dar una solución o apertura conceptual al caso).</li> </ol>

Aunque cada una de las técnicas fue seleccionada bajo las especificidades de la actividad, las cuatro se articulan funcionalmente, de tal manera que permitan poner en tensión los conceptos abordados y la realidad social.

La técnica de taller fue usada en este núcleo para permitir que los estudiantes pudieran poner en debate sus posturas y percepciones frente al tema, siguiendo la línea de trabajo y el análisis que emergía. Junto a esta, y como espacio para desarrollar la actividad relacionada con estas dos primeras sesiones, se trabajó bajo la técnica de deliberación grupal para que los resultados obtenidos del taller, pudieran ser conocidos por el grupo y debatidos según las diferentes perspectivas. En las dos siguientes sesiones, se trabajó

---

<sup>5</sup> Los temas aquí presentados fueron dispuestos por el docente de manera intencional, con el objetivo de conocer las percepciones que tienen los estudiantes frente al debate de género y sexualidad que allí se presenta.

inicialmente con la técnica de estudio de caso, con el objetivo que los estudiantes analizaran los casos de acuerdo a las fases que esta técnica ofrece<sup>6</sup>. Con las hipótesis obtenidas del estudio de los diferentes casos, los grupos socializarían con sus compañeros los elementos encontrados durante el proceso, a partir de la técnica de exposición, de tal manera que desglosaran los elementos de análisis que en su ejercicio fueron relevantes.

Estos ejercicios no fueron la excepción a la actitud generalizada de trabajo que asumieron los estudiantes; siempre se prestaron atentos, participativos y responsables en el ejercicio, lo que permitió el buen desarrollo de las clases. Sumada a la actitud, fue significativo en este núcleo de trabajo, reconocer como las perspectivas de los estudiantes se iban nutriendo por los debates en clase y las actividades realizadas, permitiendo que cada uno de ellos elaborara sus propias apreciaciones frente a la construcción del género y la sexualidad.

### 10.3. Cierre

Y para cerrar esta propuesta de trabajo, se dispuso tres sesiones de trabajo en las cuales se explicara detalladamente los elementos del trabajo final y las sesiones de tutoría a realizar a partir del trabajo que ellos fueran construyendo. El objetivo central de este núcleo es que como estudiantes pudieran construir reflexiones en torno a los conceptos trabajados, materializados en los cortometrajes a elaborar. La primera sesión estaría destinada a dejar claras las instrucciones para elaborar el cortometraje, tomando como ejemplo dos cortos presentados en clase que abordaban la temática de género. La idea de esta sesión aclaratoria, era que aprendieran a construir el story line y story board de su proyecto final. El trabajo se hizo más interesante, puesto que a la propuesta se articularon, el docente de música (orientando las partes técnicas del video) y la docente de español (acompañando los procesos textuales); esto sin dudo nutrió el trabajo y permitió ampliar las perspectivas a la hora de abordar estos referentes.

Después de la explicación sobre los lineamientos del trabajo final, se dispuso para los estudiantes dos sesiones de tutoría sobre los cortometrajes que se estaban elaborando;

---

<sup>6</sup> Para esta actividad sólo se abordaron las cuatro primeras fases del estudio de caso.

aunque inicialmente se planteó una sola sesión para aclarar dudas, el hecho de que el profesor de música se articulara al proceso, permitió ampliar otro espacio de aclaración, que él dirigió bajo sus conocimientos, para posteriormente socializar las impresiones de los procesos estudiantiles. Con este ejercicio, se orientó a los estudiantes frente a temas técnicos del cortometraje, y algunos elementos de análisis sobre la temática, sin embargo, no se ahondaron en las perspectivas de los grupos, puesto que se buscaba principalmente resaltar la visión de los estudiantes y no del docente.

Tras otorgar un tiempo prolongado para elaborar el cortometraje, y cediendo en las fechas por dinámicas institucionales, se organizó la sesión final de socialización de los cortometrajes, en la cual cada grupo proyectaría el trabajado elaborado. Cada uno llevó su corto a clase, y se organizó el espacio para poder conocer los resultados. Por el poco tiempo de la clase, no fue posible generar un espacio para realizar comentarios sobre los cortos, sin embargo, para dar a conocer este proceso a los otros docentes partícipes y al tutor de la presente tesis, se dispuso otra sesión en la cual, a modo de premios oscars, se presentarían los videos y se realizarían los comentarios pertinentes. La sesión se desarrolló de acuerdo a lo planeado y para los estudiantes fue significativo que el trabajo lo valoraran los otros docentes y el tutor puesto que, aprecian las formas narrativas de los estudiantes y les permite ampliar su perspectiva de conocimiento (así lo expresaron algunos estudiantes).

En este espacio de cierre, también, es importante mencionar cuál es la pertinencia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como técnica de trabajo para las sesiones, puesto que es desde la relación con el acto pedagógico que podemos reconocer el contexto de la propuesta. Ésta técnica fue seleccionada para las tres sesiones de cierre, con el objetivo de permitir en los estudiantes procesos de investigación y reflexión sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje en torno a las dos temáticas abordadas (género y sexualidad); es por esto que el cortometraje como proyecto final, permite poner en problema, situaciones, hechos, discursos y demás elementos que los estudiantes identifican como ejes de articulación en las situaciones y debates abordados en las diferentes sesiones.

El trabajo en realidad fue bastante significativo a nivel personal y dentro del campo didáctico, puesto que permitió comprender en la práctica, tres elementos fundamentales para el proceso. En primera instancia, que todo acto pedagógico, es en sí un acto humano y

un espacio de relaciones que se construyen desde el conocimiento y la reflexión con los estudiantes. En segunda medida, ver como el conocimiento, dentro y fuera del aula de clase, puede ser un ejercicio constante de análisis y confrontación de las vivencias. Y por último, resaltar la trascendencia que tiene generar espacios académicos y pedagógicos con los estudiantes, en los cuales convergen los saberes de los estudiantes y sus posturas frente a la realidad.

### **11. Análisis: El trabajo en aula, como un escenario de posibilidades para la investigación.**

A continuación, desglosaremos detenidamente, cuáles fueron los resultados obtenidos durante el proceso de aplicación de la propuesta, resaltando la centralidad del propósito planteado y la pertinencia de actividades y reflexiones para llevar a cabo la línea de acción presentada. El objetivo es reconocer la complejidad misma del escenario escolar, resaltando la posibilidad ética, política, académica y pedagógica que tiene pensar el género y la sexualidad en la escuela, en relación con la cotidianidad y la memoria de los estudiantes. Aunque es un trabajo arduo durante un largo proceso de trabajo escolar, la potencia y la trascendencia que tienen estos ejercicios para construir nuevas interpretaciones de la realidad y el cuerpo, nos permite seguir construyendo caminos de reflexión sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje en la escuela.

Para analizar más detalladamente las sesiones y los elementos relevantes que emergieron en este proceso, tomaremos como ejes de estudio los tres momentos planteados dentro de la estrategia didáctica, resaltando los lugares de tensión y las categorías abordadas, con el objetivo de llevar la secuencia de trabajo propuesta. Este tratamiento del análisis, no significa que son lugares “feudales” de los cuales no se pueden movilizar las categorías, sino al contrario, con esto podremos ir observando los puentes que se tejen entre las sesiones, en torno a los elementos que emergen del trabajo. La intención de ir abordando los núcleos de sesiones, es darle potencia al trabajo secuencial y a las reflexiones que se pueden abordar en el trabajo de campo.

### 11.1. Los primeros acercamientos a la discusión. Se escuchan las voces por primera vez



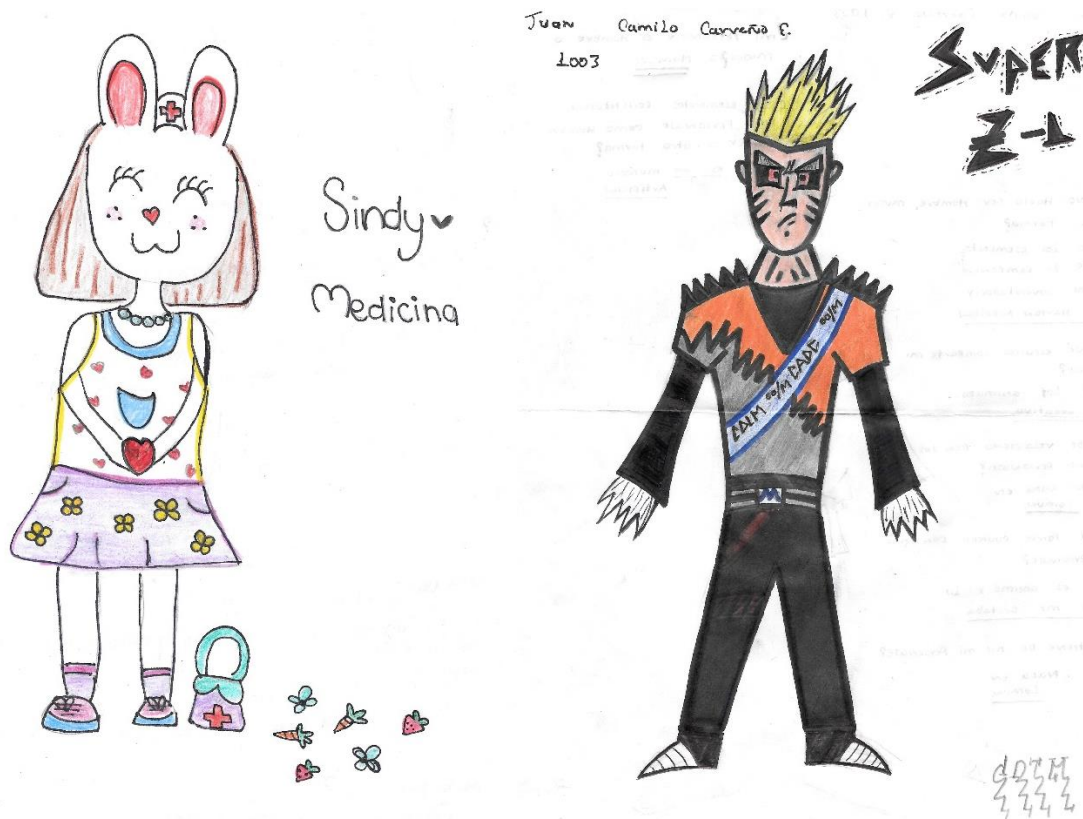
En primera instancia, se evidenciarán los primeros elementos que emergen dentro de las sesiones y que permiten poner en disputa las categorías trabajadas en la propuesta, dando relevancia a las posturas de los estudiantes a partir de las intervenciones y los trabajos elaborados. Es importante resaltar que dentro del trabajo con los estudiantes se da mayor relevancia al género, dentro de los lugares de la masculinidad y feminidad, puesto que las dinámicas de comprensión de los estudiantes, resaltan estos elementos como espacios de movilidad para hombres y mujeres.

### 11.2. Los dos polos del género: las referencias binarias del pene y la vagina

Como se menciona anteriormente en las reflexiones preliminares, es complejo tratar de dar un lugar exacto a las categorías que emergen dentro del trabajo, puesto que se van presentando modificaciones frente al análisis que realizan los estudiantes. Las categorías trabajadas van a presentar un patrón de trabajo, pero poco a poco se irán nutriendo en las transformaciones que cada cual presente. Es el caso del género y la sexualidad que en el desarrollo de las dos primeras sesiones se va a ubicar en polos opuestos de comprensión. Por un lado, se identifica el lugar de la masculinidad, en correspondencia con el carácter biológico del macho; y en segunda medida, lo femenino como elemento directo de la

hembra. Es decir, en primer plano existe la concepción directa y proporcional entre los roles de género y las determinaciones biológicas de los cuerpos.

Este primer escenario, lo podemos evidenciar claramente, en los lugares de identificación que realizan los estudiantes sobre los personajes construidos, en donde los hombres, adquieren roles y características que socialmente se posicionan como masculinas; al igual que las mujeres adoptan los referentes femeninos. El lugar que se otorga a este ejercicio de los cuerpos, es un espacio de absoluta correspondencia (sexo – género), en donde, por razón de la biología, los sujetos configuran su posición de género como un compromiso con el patrón social. Aquello que sencillamente se escapa de este espacio, es determinado como la anomalía, la rareza y lo animalesco; así lo observamos en los avatar construidos en clase.



Dentro de este escenario, en donde el pene y la vagina determinan los patrones de comportamiento de los sujetos, es importante resaltar el lugar que los estudiantes otorgan a un factor como la *coherencia*. Para ellos, los lugares que cada uno ocupa en relación con su configuración biológica, debe ser un reflejo de los gustos, preferencias, comportamientos,



actos y demás aspectos que permiten leer lo masculino o femenino<sup>7</sup>. Desde este espectro, si bien posible comprender desde un espacio de género el otro lugar en el que viven los demás sujetos del escenario binario, traspasar estos lugares e identificarse en los referentes del otro, significa irremediablemente trastocar la sexualidad y ubicarse en los lugares de la rareza; es decir, el hombre que se movilice desde la masculinidad a la feminidad, pone en duda su comprensión como sujeto, y es leído como el “tercero” anormal, que presenta distorsiones en el género.

Este modelo de comprensión de las categorías, indica por un lado, el lugar hegemónico de coherencia entre la biología del cuerpo y los comportamientos; pero también dos escenarios de lectura sobre dicha coherencia: la mujer como el modelo de reproducción, crianza, sabiduría, belleza...etc.; y al hombre bajo la normativa del liderazgo, dominio, inteligencia, capacidad...etc. Estos dos espacios, si bien, representan rasgos de coherencia entre los sujetos, son los que permiten leer a los individuos dentro de la normativa dispuesta para su producción. Para los estudiantes los sujetos que no son fácilmente legibles, por movilizarse constantemente entre la norma o ubicarse en una “tercera vía”, son aquellos que ocupan el lugar de la rareza y de la distorsión.

Si bien, en la segunda sesión de trabajo, se reconoció la posibilidad de movilidad que tienen los géneros, parte del contexto actual en que vivimos donde se han ampliado los lugares del género; es evidente en elementos como los mapas conceptuales realizados por los estudiantes, que el debate se comprende en dos lugares: el sexo y la sexualidad como razones biológicas de los cuerpos, y el género como la construcción (determinación) social, a partir del sexo, y desde estos dos espacios es donde se tejen posibilidades para ocupar los lugares de los otros, sin embargo, esta posibilidad es más regular en el referente masculino, puesto que las acciones que reafirman el lugar que estos ocupan, deben ser constantemente legitimadas con la coherencia misma de los comportamientos.

Dentro del análisis se observa, como se vuelve relevante comprender el género en dos espacios fundamentales de producción (masculino – femenino) y desde dos perspectivas de análisis (biología y cultura), que permiten comprender a los sujetos y entender las formas

---

<sup>7</sup> Es importante comprender que la disyunción “o”, se dispone como un lugar de análisis y comprensión del género, puesto que este ocupa un escenario de polos opuestos en los que se posicionan HOMBRES y MUJERES, únicamente.

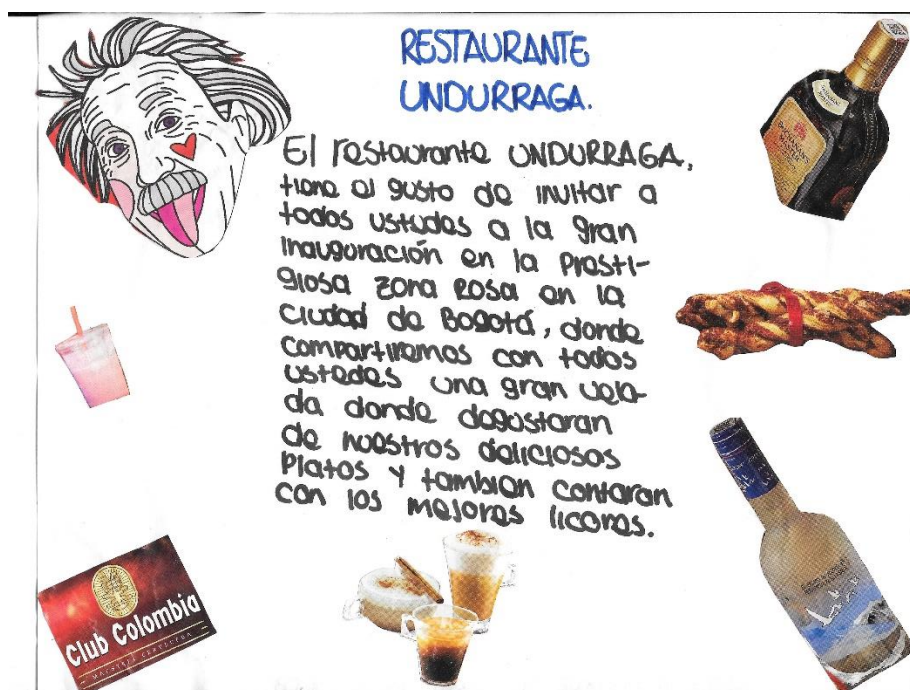
en que son producidos, aunque los estudiantes reconozcan a esta correspondencia un lugar natural – lógico, en el cual se posicionan los sujetos. Dentro del análisis (en el marco de la tesis) sobre la producción de los cuerpos, en relación con el género, en esta perspectiva se traza la primera línea de abordaje de este fenómeno: la línea directa – coherente- entre el rasgo biológico y el comportamiento de los individuos que les permite legibilidad y comprensión en el ámbito social.

### 11.3. La movilidad del género con varios “trancones” para el referente masculino

Si bien, dentro del análisis presentado fue emergiendo la idea de un género dispuesto con la sexualidad, dentro de los marcos de la coherencia y la legibilidad; es importante reconocer la potencia que tiene para los estudiantes pensar en la movilidad de los roles de género, como espacio para reconocer y potenciar la sexualidad de los individuos; es decir, no es posible comprender los cambios en la normativa, sin pretender trastocar el espacio de la sexualidad de los individuos. Vuelve nuevamente, la rareza y la exclusión, dentro este ejercicio, al problematizar los lugares de creación de las corporalidades de los individuos. Para ellos son posibles las aperturas de los lugares que ocupan los cuerpos, pero esto solo representa pequeñas apropiaciones de lo otro, sin modificar el espacio que cada uno ocupa; cualquier transformación sería problemática.

Reconociendo esto, es importante preguntar ¿cuál sería la tensión que representa modificar las fronteras que ocupan los géneros?, ¿por qué se vuelve relevante este espectro para los estudiantes? ¿Qué significados otorgan ellos a las movilidades que se realiza de campo a campo? ¿Se permite la movilidad de la misma manera para hombres y mujeres? Aunque son preguntas demasiado amplias para el trabajo, dentro de los elementos que se pueden apreciar en los comentarios de los estudiantes y los trabajos realizados, es posible evidenciar algunos rasgos que son de relevancia, a la hora de comprender y armar el escenario de movilidad de los sujetos desde la perspectiva del género y la sexualidad. Detengámonos en algunos aspectos que nos dan luces en este fenómeno.

En primera instancia, existe una tensión en la movilidad desde el referente masculino al femenino, puesto que su posición representa un lugar estratégico y de poder, que no puede ser abandonado fácilmente, debido a que pueden perder la firmeza normativa que lo estructura; es decir, estos necesitarán de espacios de reafirmación constante que construyan las fronteras en las que se encuentran cimentados. Para los estudiantes, es evidente que el hombre tiene prácticas que lo hacen “ser” y posicionarse en lugares estratégicos frente al género, y que cualquier contacto cercano con lo femenino, demuestra pérdida de la masculinidad y de la coherencia con su sexo. Aunque son posibles las aperturas (el hombre que cocina, el hombre vestido con ropa rosada, el hombre vanidoso...etc.), éstas se presentan en los cuerpos de los sujetos, gracias a las vanguardias<sup>8</sup> y al contexto social que las establece; puesto que en realidad no se trasgrede la norma, sino que se inscribe en la nueva configuración que el marco social construye.



Con esta complejidad normativa, que representa para la masculinidad trasgredir y movilizarse de lugar, va siendo claro de qué manera se construyen espacios de producción de lo masculino, en donde la escuela juega un papel fundamental a la hora de conservar las enunciaciones que lo constituyen. Para los estudiantes, por un lado será el referente histórico el que permitirá trazar los espacios en que se produce lo masculino y femenino,

<sup>8</sup> Con esto se refiere a las tendencias que marca el contexto social que viven los sujetos.

pero a la vez, los saberes, las prácticas, los discursos, los temas y demás aspectos que confluyen en la escuela, son los que permiten reforzar el principio fundacional del género. En los espacios que viven los estudiantes, no sólo se refuerzan algunos elementos ya producidos en instituciones fuera de la escuela, sino que se producen nuevas formas y estrategias para habitar la norma.

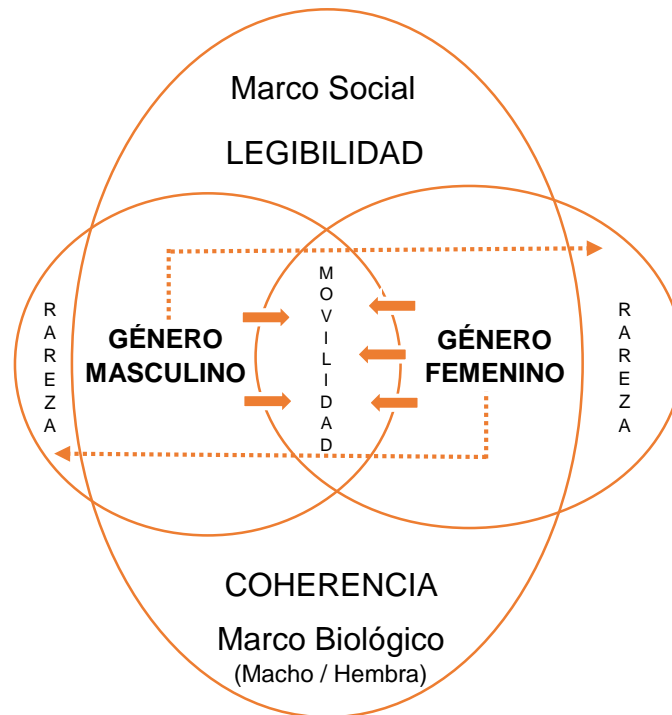
Reconociendo entonces, la potencia política que tiene la escuela a la hora de movilizar las discusiones sobre el género, es importante reconocer la complejidad de este tema en la cotidianidad de los estudiantes, puesto que es en las propias prácticas, donde se ve de forma explícita las discusiones que ellos agencian. Es el caso de la movilidad en el género, que se rediseña constantemente según el lugar de producción en donde se analice. En lo masculino representa una adaptación a la tendencia social, con el objetivo de conservar sus campos de producción y legitimar la existencia; mientras que en lo femenino, la normativa no necesita ejercicios constantes de reiteración, puesto que la trasgresión de sus fronteras, no pone en duda la legitimidad de esta.

El espacio de lo femenino, es uno de los elementos que más generó contienda durante los debates en las sesiones del segundo núcleo de trabajo, debido a que los estudiantes reconocían en el lugar de la feminidad, un espacio de producción constante y legítimo, que no sufre modificaciones o pérdida de enunciación si trasgrede las fronteras de su estructura. Sin embargo, esto no representa que la reiteración de la norma no sea necesaria en el lugar de lo femenino, sino que la enunciación es flexible y permite alcanzar el lugar de lo masculino sin verse afectada en su legitimidad: “es más normal que las mujeres hagan cosas de hombres, que los hombres se pongan o hagan cosas de mujeres, porque uno piensa que es como marica” (Clase grado 1003, 2015).

El referente normalizador que emerge en este debate, permite comprender otro de los elementos que configura el escenario de análisis sobre la movilidad de los géneros, puesto que denota el lugar que ocupa la legitimidad de la norma en el ámbito social. La práctica normalizadora que produce efectos sobre los cuerpos en los que opera, necesita de referentes que legitimen la acción en los individuos, sin poner en riesgo la estructura que los determina; es decir, la etiqueta de “normal”, permite darle continuidad y firmeza al proyecto de género, en correspondencia a la sexualidad. Aunque haya flujos y movibilidades

desde los lugares de producción del género, el ámbito normalizador permite abrir los espacios de movilidad sin transformar las bases que construyen el diseño.

Dentro del esquema que se puede observar en el trabajo de los estudiantes en las primeras cuatro sesiones, podemos ubicar tres elementos que permiten la producción del cuerpo, en relación directa con la sexualidad, en aras de construir cuerpos que se adapten a los dos polos de la norma: masculino / femenino. La coherencia, la legibilidad y la movilidad, se estructuran en cada espacio de manera diferenciada con el objetivo de cimentar las bases (roles) que producen los lugares en donde se comprende –socialmente- el “ser hombre” y “ser mujer”; y, aunque este espectro denota ficción en su estructura, los estudiantes lo comprenden como elementos normales – naturales (biológicos) que producen efectos – coherentes- en los cuerpos.



Como podemos observar en el gráfico anterior, y según lo hemos mencionado en el ejercicio analítico de las primeras cuatro sesiones del primer y segundo núcleo, los estudiantes reconocen dos polos centrales en el que se construye el género: masculinidad y feminidad. Ambos se inscriben en marcos sociales y biológicos que los estructuran de manera tal, que responden, por el lado biológico-natural a un sistema de coherencia, y desde el lado social al ejercicio de legibilidad de sus prácticas. Si bien, los dos lugares se

encierran en sus cercos de normatividad, éstos se intersecan a través de los ejercicios de movilidad que puedan tener entre sí, aunque no sean directamente proporcionales. Esta tendencia en donde lo masculino tiene menor posibilidad de desplazamiento, responde al “espacio” (mucho mayor) de la rareza que puede ocupar éste cuando traspasa los límites de lo femenino. Indudablemente, la sexualidad se trastoca y se modifica.

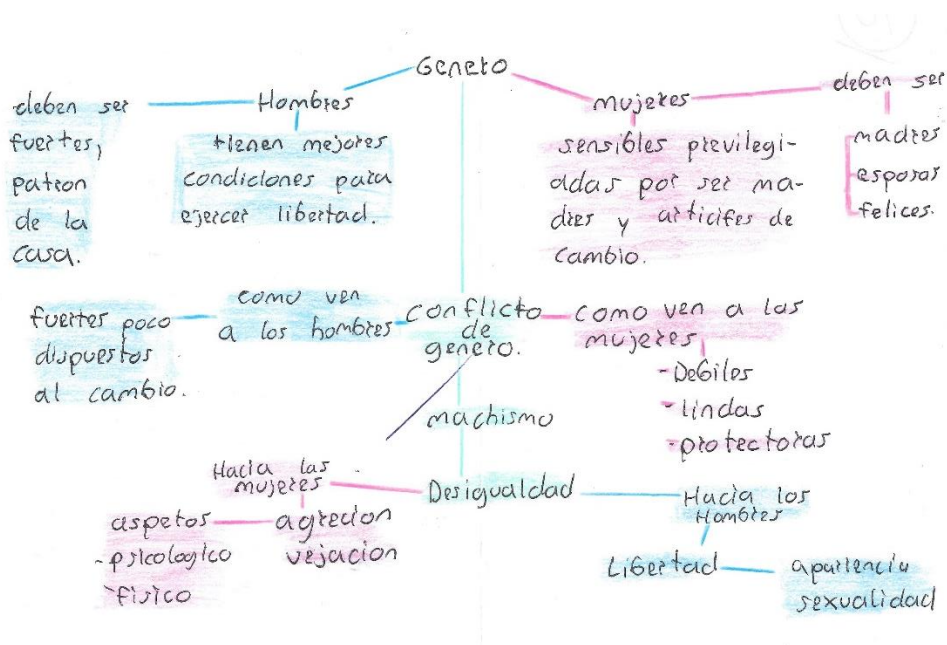
Uno de los elementos que es importante resaltar en la gráfica propuesta, es la relación que establecen los estudiantes entre los excesos de la movilidad del género y la transformación de la sexualidad; puesto que el patrón normalizador en este segundo aspecto, está cimentado bajo el ideal heterosexual que se convierte en la directriz de coherencia y legibilidad desde la cual se enuncia la abyección y la rareza, como lo enuncia (Butler, 2002). Las líneas que representan la movilidad que realiza el género inscrito en los marcos, a otros lugares de producción (de lo masculino a lo femenino o viceversa), representa un ejercicio problemático, puesto que se puede trastocar los límites y comenzar a situarse en los espacios de la rareza. Esta relación directa entre género y sexualidad, matiza profundamente el análisis de trabajo que asumen los estudiantes en las sesiones; para ellos la relación es cercana y coherente.

Con esto, vamos tejiendo un poco el panorama de cómo se movilizan los géneros, cuáles son los marcos que les permiten coherencia y legibilidad y, aparte, de qué manera se trastocan los escenarios de producción de los cuerpos en la escuela, cuando estos se desplazan de un polo a otro. En este análisis, es fundamental comprender el concepto de género dentro del ejercicio con los estudiantes, puesto que no es elemento pasivo que se dispone en los sujetos, sino que representa escenarios complejos en los que se dinamiza y desde los cuales construye determinaciones importantes a la hora de comprenderlo.

#### 11.4. El género y la sexualidad como amantes inseparables

Como se presentó someramente en el apartado anterior, es importante tomar un tiempo y desglosar algunos elementos que estructuran la relación género y sexualidad; ya que si bien, en el desarrollo de la tesis se ahonda más en las relaciones de construcción del género, es

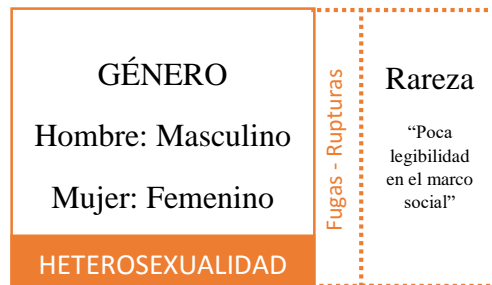
importante resaltar los elementos que sirven de base para el análisis de la sexualidad. Un primer acercamiento lo podemos observar en los trabajos de la segunda sesión (mapas conceptuales), en donde la discusión toma los elementos de manera diferenciada: por un lado el sexo (vector biológico) y el género (vector cultural); sin embargo, aunque la relación es binaria y polar, los elementos conceptuales van a establecer vínculos directos en los procesos de movilidad y producción sobre los individuos.



Esta diferenciación es potencial, en cuanto otorga campos de acción específica a la producción de los referentes generizados, pero dando la posibilidad de movilizar algunos elementos que comparten, sin llegar a trasgredir como tal las normas. No se trata entonces, de lugares estáticos que encierran los cuerpos y generan en ellos efectos contrarios y apartados, sino que se interconectan en lo que mencionamos anteriormente: la coherencia y la legibilidad de los lugares en que se inscriben. Para que este proceso de interconexión sea posible, los estudiantes reconocen en sus intervenciones tres elementos que desde su cotidianidad permiten los acercamientos entre los conceptos abordados.

Por un lado, la familia juega un papel esencial en la producción de la normativa dispuesta en el género y la sexualidad, puesto que allí se enseñan los lugares que cada sujeto debe ocupar según la determinación biológica con la que nazca. Sumado a este espacio de producción, la escuela toma un papel determinante en la construcción de los cuerpos, puesto que no sólo reproduce la normativa presente, sino que se producen formas de habitar y comprender a los sujetos dentro de los marcos; la escuela será entonces, un lugar potencial para la creación propia de referentes útiles para el sistema sexo-género. Y por último, se identifica al marco social, como el entrecruzamiento central para hacer visible los efectos que producen las normativas en los individuos. Allí se presentan contiendas, lecturas y prácticas que se articulan en función del vector normalizador que da coherencia y existencia a los sujetos.

Estos tres aspectos, que para los estudiantes son los que permiten la producción de referentes en torno al género y la sexualidad, se movilizan por el lado del género desde el ámbito binario: masculino – femenino; y, por el lado de la sexualidad, con un solo patrón: la heterosexualidad. Dentro de este escenario, hay una corresponsabilidad que los ata en direcciones de sentido –coherentes-, que les permite movilizarse dentro de la plataforma de la sexualidad, sin que trasgredan los marcos o presenten fugas; aunque éstas sean inevitables. Es decir, para los estudiantes, situarse en un género “de manera adecuada” representa ser coherente con el patrón de la sexualidad, sin transformar las fronteras que los estructuran; de lo contrario se inscribe en el lugar de la rareza que no es fácilmente legible en el marco social.



Con esto podemos ver cómo dentro del análisis que realizan desde la sexualidad, “las otras” sexualidades que puedan presentarse en los individuos, son tan solo lugares de rareza que no permiten leer los cuerpos y desde los cuales se disipan los géneros y se



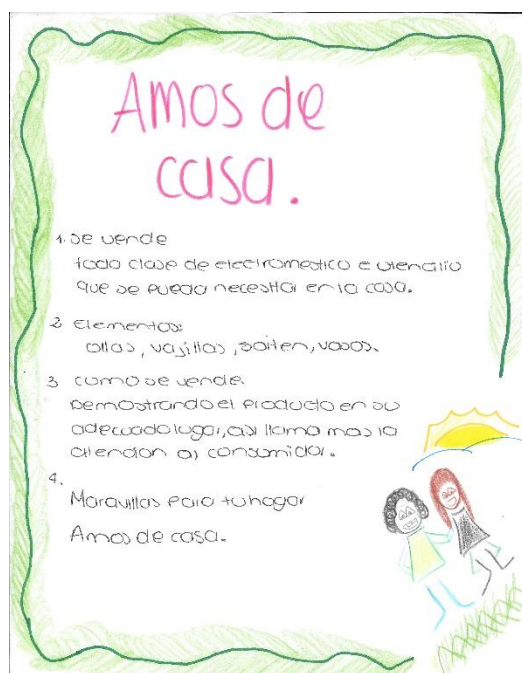
funden con la sexualidad que asumen. Aunque no niegan la posibilidad de existencia de experiencias distintas en torno al género y la sexualidad, si ponen este debate en un lugar problemático dentro del marco social, debido a que se pierde la legibilidad del cuerpo bajo las normas que los *deben* determinar. Ese lugar que le otorgan al *deber ser*, es donde confluye el referente normalizador como potencia para afianzar las prácticas de coherencia que encierran y profundizan los límites de “ser hombre” y “ser mujer”. La alianza género – sexualidad, se sella en la medida en que no se afectan los lugares de producción y se siguen construyendo espacios para producir la (s) norma (s).

#### 11.5. Discusiones importantes y cercanas para los sujetos: contiendas por el lugar de lectura

Hay que dar un lugar especial al sentido que representa para los estudiantes abordar este tipo de discusiones (género y sexualidad) al interior del aula, puesto que no son temáticas que llegan solas en el ámbito pedagógico, sino por el contrario, representa cercanía con la cotidianidad que ellos viven y que determina la forma en que comprenden su cuerpo como hombres o mujeres. Para ellos, hablar significa aportar, poder expresarse y conocer las distintas gamas que permea el debate. El poder confrontar sus propuestas y visiones con los demás, les permite entender los contextos del género y la sexualidad en ellos mismos y los compañeros. No obstante, frente al interés que expresan los intereses por realizar clases en donde se aborden estos temas, hay que presentar una paradoja que emerge en el proceso: aunque se reconoce la cercanía con la cotidianidad y con las vivencias en cada uno, la discusión gira en defender el lugar de la coherencia con el vector biológico, que para ellos es el que determina la construcción de hombres y mujeres.

Esta paradoja es significativa dentro del análisis, no solo porque representa poner en tensión el lugar del género y la sexualidad, sino porque trae a colación un elemento fundamental en el ejercicio analítico de la tesis, y es la memoria. Poder acercar estos debates a la realidad de cada estudiante, es posible en cuanto ellos traen a sus reflexiones, elementos de su vida y de lo que les rodea, con el objetivo de nutrir sus posturas. Es el caso de la sesión cuatro, del núcleo dos, en donde los estudiantes socializaron sus muestras

publicitarias, haciendo uso *selectivo*, de aspectos cotidianos que reforzaban el modelo de género que defendían en su propuesta. Volvían a momentos, acciones, prácticas y un sin número de recuerdos, que *servían* pertinentemente para expresar la visión individual o colectiva que habían construido para movilizar los productos dentro de los géneros.



Volver a la cotidianidad entonces, significa retomar y seleccionar recuerdos de contextos cercanos, con el objetivo de comprender de qué manera se asume la discusión, pero teniendo en cuenta que el lugar ocupado por lo cotidiano no es un escenario pasivo, sino que viene marcado por intencionalidades del recuerdo, sería importante preguntar ¿cuál o cuáles son los elementos que terminan confluyendo en este escenario de análisis? ¿Cómo se articula el recuerdo, la escuela y la normativa de género – sexualidad? ¿Cuáles son los marcos sociales que se visibilizan cuando los sujetos recuerdan? Estas preguntas se hacen relevantes, porque nos permiten comprender que los recuerdos y lo cotidiano en la escuela, se articulan en función de defender el aparato normativo que se dispone en los cuerpos.

Es necesario comprender que la escuela se encuentra armada de manera tal, que los recuerdos que vuelven en ella, operan en función de defender la norma heterosexual – binaria, desde la que se producen los referentes de género y sexualidad. Aunque existan recuerdos que presenten oposición a los escenarios dominantes que se plantean, la disputa que estos presenten con la pretensión de normalidad que se dispone, terminará afincándose

sobre la narrativa hegemónica para protegerla y nutrirla. Empero, este ejercicio de memoria no es vacío, sino que se inscribe en unos marcos sociales desde los cuales se legitima y da posibilidad al recuerdo; los cuales la escuela defiende y profundiza, con la intención de hacer de las trasgresiones presentadas, espacios de significación en donde se legitima la existencia de los marcos.

Bajo este escenario de vínculo entre la escuela, los marcos y el recuerdo; es importante reconocer el lugar que ocupa el referente normalizador que se instala en la cotidianidad. Para los estudiantes todo aquello que viven en torno al género y la sexualidad, es algo “normal” que construye sus prácticas y que configura su realidad; no existen elementos que no hagan parte del entramado que se ubica –tradicionalmente- en la vida de los sujetos. Y en segunda estancia, otro elemento que matiza esa relación con la cotidianidad, es precisamente el factor biológico. Este aspecto que hemos venido mencionado, da firmeza al ideal normalizador que converge en los contextos estudiantiles, y desde los cuales se legitima la existencia (esencial) del género junto a sus efectos en el cuerpo; es decir, en el momento en que estos conceptos se hacen cercanos a los estudiantes, es porque el ejercicio que profundiza en la naturalidad de los cuerpos ha demostrado confianza y firmeza en el campo de producción de género, sin tener que modificar los lugares en que viven los sujetos.

Es por esto que la discusión se vuelve cercana y significativa en lo cotidiano para los estudiantes, pero se mantiene la defensa del lugar de la enunciación desde el vector biológico – normal/natural- en el cual existe el sujeto, reconociendo tensiones problemáticas que allí se presentan (casos de violencia), sin llegar a reflexionar de fondo, sobre la esencia misma de estos lugares (masculino – femenino). Se defiende el género pero no se pregunta sobre su existencia, puesto que la escuela seguirá defendiendo el lugar de la normalidad, con la intención de dar cumplimiento a la tarea, que le ha sido asignada socialmente, de defender las normativas del marco social.

#### 11.6. Si volvemos a la historia siempre ha sido así, pero igual hay que cambiarlo

En la sesión cinco del núcleo dos, se otorgó a los grupos de trabajo, diferentes casos sobre contextos en torno al género, a los cuales se les debía extraer y elaborar preguntas que

problematizaran los elementos trabajados en las sesiones anteriores. Cada uno seleccionó de la lista el caso, y a partir de cuatro pasos de la técnica ABP desarrollarían el trabajo según la perspectiva tomada para el análisis. En este proceso, todos los grupos coincidieron en movilizar sus discusiones bajo un rasgo central de construcción del contexto, y es precisamente el eje de la historia. A partir de los elementos del pasado, se explicaban las directrices que han configurado las formas en que las sociedades leen a los sujetos, en razón del lugar que ocupan en el género; es decir, se construyen de manera temporal, los marcos que permiten la legibilidad y legitimidad de los cuerpos en la sociedad.

Bajo esta directriz de análisis, se aborda un elemento que es importante para conocer la forma en que los estudiantes leen las estructuras que componen el género y legitiman los marcos en que se inscribe; es el caso de las estructuras históricas, en las que ellos reconocen ideales que se han dispuesto para construir las normativas de los cuerpos y así, producir los rasgos que determinan el “ser hombre y ser mujer”. Puesto que reconocer el desarrollo de la historia, significa comprender al cuerpo como un producto temporal de las sociedades, dispuesto para ser copiado y reproducido, con algunas modificaciones, pero legitimado por la carga del pasado que lo compone.

Este sentido que se otorga a lo histórico, permite comprender que la potencia del tiempo en el análisis del género, radica en volver al pasado como lugar de emergencia de las normativas que encierran a los individuos en razón de su sexo, y también, en identificar marcos de lectura que legitimen la existencia actual de los comportamientos que se presentan. Si bien, la masculinidad y la femineidad, representa transformaciones en el paso del tiempo, para ellos es importante leerlas, adoptarlas y, ver en estas, lugares de existencia y esencia de lo que hoy denomina y produce a los individuos: machos y hembras-. La historia en este sentido, legitima la lectura actual.

Ahora bien, otorgarle al pasado sólo un espacio para la lectura, significa minimizar su importancia y su misma existencia, puesto que este lugar otorgado nos permite analizar otro elemento relevante en esta perspectiva, y es la esencia misma de la historia en la lectura de los procesos actuales; es decir, ¿quién determina qué va en el pasado?, ¿no es el pasado otro lugar estratégico de legibilidad sobre los fenómenos sociales?, ¿quiénes entran y salen de la historia?, ¿cómo modifican los individuos desde sus prácticas el *devenir* histórico?. Se

resalta la palabra devenir, justamente para comprender que volver al pasado, significa entonces, un lugar de posibilidades y complejidades, puesto que el vaivén temporal (pasado – presente) involucra necesariamente, un lugar de selección estratégico, en el cual se posicionan los sujetos para dar sentidos a lo que se quiere visibilizar, y a lo que no.

Entonces, aquello que regresa en forma de pasado, significa también, complejizar de manera exhaustiva la realidad del presente, reconociendo transformaciones, tensiones, perspectivas, elementos ideológicos y demás aspectos, que no sólo disponen lugares selectivos para la legibilidad de lo social, sino posibilidades de trasgresión de las normativas actuales que componen a los individuos en relación con su género. Esto nos permite entender al sujeto como un producto histórico –inacabado- que puede transformar las normativas que lo encierran; aunque esto pueda construir *otros* espacios (encerrados por la norma), en donde el “ser” y “estar” heideggerianos<sup>9</sup>, operan en función de los dispositivos sociales que inscriben a los sujetos en marcos de lectura normalizados y naturalizados.

Por último, y no menos importante, es necesario dar una mirada especial al lugar que otorgan los estudiantes a las transformaciones históricas que sufren las normativas masculinizadas y feminizadas; puesto que no se puede entender a hombres y mujeres de la misma forma en todos los tiempos y lugares. Las constantes modificaciones que viven los lugares generizados, representan nuevas posibilidades de lectura, en donde la sexualidad es el único vector que se mantiene, en función de la reproducción y de los gustos de los sujetos (según lo expresan los estudiantes en el análisis de los casos). Sin embargo, las jerarquías sociales se modifican y el nuevo rol construido para la mujer, significa en el análisis de los estudiantes, determinar posiciones éticas y morales a la hora de observar las prácticas que en otras culturas afectan el modelo de la mujer<sup>10</sup> occidental.

---

<sup>9</sup> Aquí se menciona el escenario complejo de enunciación del ser, en donde se reconocen dos espacios de posibilidad para su comprensión: lo óntico (estar en...) que se encuentra fuera del ser y que refiere a la pretensión de la verdad que se instaura y en la cual éste busca sentido en la enunciación. Y, por otro lado, la pregunta por la *esencia*, por la forma en que el ser *consiste* en la verdad, es lo que se reconoce como lo ontológico (ser en...).

<sup>10</sup> Se hace referencia a la mujer, más que al hombre, porque en todos los casos, los estudiantes reconocieron lugares de violencia y lectura para la normativa femenina y no para la masculina.

Con esto se quiere decir que, si bien se lee a los sujetos en relación con el pasado, la lectura estratégica que representa el estudio histórico, permite a los estudiantes determinar posiciones maniqueístas frente a las prácticas de género que determinan como correctas e incorrectas. Quiere decir, que el análisis que se realiza en torno a la violencia sobre los cuerpos femeninos, significa un posicionamiento desde la normativa temporal y el contexto en el que se inscriben los estudiantes; como se evidencia en los juicios emitidos frente a los casos que refieren prácticas alejadas de su realidad (ablación, caza de brujas, mujeres indígenas). Aunque los trabajos coinciden en otorgar un lugar especial a la perspectiva ideológica dominante de la cultura, en ninguna de las posiciones se hace referencia a los sistemas de representación que construyen el ideal femenino y masculino; sino que se aborda de manera especial al machismo, como sistema que jerarquiza a los individuos en razón de fuerza y utilidad.

La lectura de la violencia de género, hace visibles los marcos desde los cuales los estudiantes comprenden la realidad de los sujetos y las formas en que operan las normativas a la hora de producir los efectos sobre los cuerpos. La historia entonces, se posiciona como un dispositivo de saber/poder, desde el cual, los estudiantes vuelven a los elementos del pasado para legitimar las posiciones que en el escenario actual cada uno de ellos construye, y, que les permite llegar a leer las producciones culturales en otros contextos. Esto quiere decir que los juicios de valor en torno a la violencia de género, operan en función de valores contextuales y temporales que se construyen en función de dar sentido-s a la lectura de los individuos sobre las realidades, y desde las cuales el estudio histórico ese articula con el objetivo de situar “lo legítimo”.

Con esta relación cercana que se teje entre pasado y violencia, nos acercamos a la manera en que los estudiantes leen desde la escuela las producciones del género. Sin embargo, este acercamiento no es únicamente un entrecruzamiento para la lectura de los fenómenos sociales, sino que representa la posibilidad de reconocer cómo la escuela opera en función de acercar las perspectivas de los individuos y ponerlas en función de la tendencia, la normalidad y la naturalidad. Con esto se puede decir que, aunque en el escenario escolar van emergiendo diferentes posiciones en lo estudiantes, saberes como la historia, se

disponen con el objetivo de situar un epicentro para el análisis y la lectura de los *otros* procesos culturales que salen de la directriz histórica que cada uno vive.

### 11.7. ¿Qué pasa cuando los sujetos se oponen al sistema sexo – género?

Ya hemos mencionado de qué manera los estudiantes comprenden las formas en que se produce el género y la sexualidad en relación con la escuela; sin embargo, es importante resaltar algunos elementos de análisis que se evidenciaron durante el proceso de trabajo, en los cuales se presentaban debates frente a los *otros* espacios en los cuales los sujetos se sitúan fuera de la normativa que ha sido construida. Es por esto que, acercarnos a los lugares de la trasgresión y de las relaciones de poder entre los géneros, nos permitirá reconocer cuáles han sido las dinámicas de análisis a las que se recurre a la hora de matizar este debate, a la vez de conocer las formas en que se trasgrede las normativas de género y de la sexualidad, y, llegar a comprender los nuevos lugares, o “no - lugares”, en los que se inscriben y actúan los sujetos.

En primera instancia, frente al análisis y posicionamiento que toman los estudiantes frente al debate de la movilidad de los géneros y de este concepto mismo, en relación con la sexualidad; es necesario comprender que los estudiantes reconocen parámetros que determinan los lugares de los referentes binarios, junto a procesos de movilidad entre los mismos, pero respondiendo al lugar de coherencia y normalidad que dispone la norma. Aunque se presentan trasgresiones en el desplazamiento de los géneros y se modifican lugares que ocupa la sexualidad, para algunos estudiantes este ejercicio en donde se rompen las fronteras del “ser” y “estar”, genera problemas y tensiones, en cuanto disipa los lugares de lectura y no da claridad al marco para poder inscribir a los sujetos, aunque él esté incursionando en un nuevo espacio normativo. Para otros, simplemente romper con el rol, es problemático, en cuanto no cumple con cánones morales del escenario religioso.

Por otro lado, hay que mencionar que unido a los lugares de lectura que se presentan, es importante resaltar cuáles son las formas en que se manifiestan las rupturas en el género cuando se presentan las modificaciones de la normativa. En este caso, se hace una mirada

por la forma en que opera el poder fuera y dentro de la norma, porque aunque pareciese que existiera un “no lugar” para producir el cuerpo, esta misma elaboración por fuera de, lleva necesariamente a construir un nuevo marco en donde actúan y se movilizan los sujetos. Sólo que estando allí, la lectura se hace más borrosa para quienes se encuentran ubicados desde el origen de la abyección. La rareza puede construir nuevos espacios normativos para regular *otras* rarezas dentro de ella misma.

En última instancia, hay que resaltar para el análisis, ¿qué significa al interior de la escuela ese “no lugar” en el que pueden producirse los sujetos que rompen con las normativas del género? ¿Qué pasa con la sexualidad? ¿Cómo operan los marcos sociales? Estas preguntas nos permiten ahondar en las perspectivas que se presentan a la hora de reconocer esos espacios de la rareza que emergen a la hora de trastocar la binariedad del género. Y es que, este tercer, cuarto, quinto...etc., lugar que se dispone, no se encuentra por fuera de los marcos sociales hegemónicos, sino que es circundado por estos, con el fin de que sigan operando las normativas que están dispuestas. Se distorsiona la legibilidad, pero se mantienen los marcos.

Aquel “no lugar” es el espacio para desestabilizar la norma, pero no siempre representa una aniquilación o transformación; ya que el espacio hegemónico de producción de los cuerpos, buscará conservar su posición con la reiteración constante de las normas. Para situar este escenario en el que el lugar de la rareza también se inscribe en escenarios de regulación, podemos tomar de ejemplo, con la sexualidad, a los lugares de la heterosexualidad y la homosexualidad, desde los cuales son evidentes dos rasgos de los que hemos hablado: legibilidad y normativa. En el primer espacio, podemos ver como la normativa al ser más precisa, es más fácil de leer y comprenderse en el escenario social; mientras que en el segundo, operan nuevas directrices de producción, con menos legibilidad en el escenario social, pero con la función de responder al marco dominante que la construyó.

Si bien existen procesos en los cuales se construyen fronteras para el género y la sexualidad; las subjetivaciones que se sitúan fuera de la norma, actúan como desestabilidad del marco hegemónico, pero a la vez se inscriben en nuevos escenarios en donde se materializan los cuerpos. La escuela bajo esta directriz, será la encargada de buscar las formas para hacer volver a los sujetos a los lugares en donde “siempre tuvieron que estar”,



por razón de su sexo. El escenario escolar, como protector de la norma, debe poner en función de la normalidad, todos los dispositivos que allí emergen, para conservar los lugares y los “no lugares” de producción, de tal manera que materialice los cuerpos que el marco social puede leer. El niño aunque sea gay, debe reiterarse constantemente, de tal manera que su sexualidad se masculinice y permee el lugar de la rareza que ahora ocupa.

11.8. Una mirada singular a los cortometrajes: lugares para el análisis y la tensión de las categorías presentes

Partiendo de este esquema, en el cual podemos observar la forma en que los estudiantes matizaron desde sus perspectivas, la comprensión del género y la sexualidad desde la escuela; es menester, realizar un análisis detallado de los cortometrajes elaborados por los estudiantes como proyecto final; con el objetivo de reconocer las formas en que se materializan los debates del género y la sexualidad. Esta mirada por las reflexiones que fueron presentando en las sesiones siete y ocho del núcleo tres; nos permite reafirmar y nutrir algunos de los elementos que ya han desglosado en el análisis anterior. Veamos el escenario de análisis

11.8.1. Cortometrajes presentados como proyecto final<sup>11</sup>

<i>Grupo</i>	<i>Descripción General</i>	<i>Análisis</i>
--------------	----------------------------	-----------------

<sup>11</sup> Hay que tomar una claridad importante en los cortometrajes presentados; ya que aunque todos marcaron diferencias en la técnica y perspectiva de abordarlo; todos coinciden en un elemento fundamental: *la violencia a la mujer* como problemática del género. Solo uno toca someramente la sexualidad de una lesbiana, y otro la violencia hacia el hombre como límite de una mujer golpeada.

<p><b>I.</b></p>	<p>El cortometraje muestra la historia de una mujer maltratada por su esposo, la cual tiene miedo ante la presencia de este en el hogar, sin embargo, presenta contiendas en su vida, puesto que debe proteger a su hijo y conservar su hogar por estabilidad. Ante los maltratos del hombre que exige la presencia de la mujer para atenderlo y cuidar de la casa, ésta aconsejada por su amiga, toma la decisión de abandonar el hogar e irse con su hijo a buscar una nueva oportunidad. El cortometraje enfatiza sus escenas con dos frases contundentes frente al caso presentado: “el hombre que le pega a una mujer deja de ser hombre” y “la violencia es el miedo a los ideales de los demás”.</p>	<p>En este corto, podemos observar dos rasgos importantes: el lugar que ocupa la violencia al interior del hogar y el carácter del género que se otorga. Bajo el primer aspecto aquí mencionado, se enfatiza en una violencia fruto de los roles desiguales que existen hombres y mujeres, en donde los primeros toman acciones de acción física sobre sus compañeras con la intención de conservar el lugar dominante. Desde la segunda perspectiva, el hombre es visto como agente de rudeza y fuerza, totalmente independiente a su paternidad, en el cual recae la responsabilidad de mantener el hogar; mientras que la mujer es quien está encargada del cuidado de los hijos, y de la limpieza del hogar. Las relaciones de género representan un lugar de enunciación específico en el cual se producen los hombres y las mujeres, y en donde se presentan tensiones por el rol que el otro busca desempeñar; sin embargo, no son problemáticos los espacios de producción, sino las formas, en que se hace cumplir a los sujetos la normativa.</p>
------------------	---	---

		<p>Respecto a la sexualidad, se aborda como lo hemos mencionado anteriormente: dos géneros que se ubican en un mismo rasgo erótico – afectivo: la heterosexualidad.</p>
<p>2.</p>	<p>Este corto aborda la historia de una mujer con signos de maltrato físico, que vive su cotidianidad de manera angustiante. El video se maneja todo el tiempo con música de fondo y sin parlamento, resaltado acciones que dejan ver el estilo de vida de la mujer: una persona comprometida con las labores de cuidado de la casa y de su esposo. Este sujeto representa la figura de una persona ausente en el hogar, que solo se relaciona con la mujer a la hora de exigir los cuidados y la presencia en el hogar. Ante el maltrato físico que este pretende ocasionar a la mujer, ella encuentra en la violencia una forma de escapar de la realidad en la que vive. Después de golpearlo y ocasionarlo, la mujer huye dejando atrás los elementos que antes la ataban. Una correa sobre el cadáver del esposo, cubierto por una sábana, hace</p>	<p>En este corto vuelve a volverse visible el factor de la violencia, relacionada con los roles de género, el orden jerárquico de los individuos, y la sexualidad heterosexual. Bajo este escenario, la mujer que preserva el rol del cuidado, es situada en el lugar del hogar en donde debe movilizarse y en el cual se desarrolla su cotidianidad.</p> <p>El hombre, vuelve aparecer en escena como un sujeto merecedor de los cuidados de la mujer, despreocupado por los asuntos de la casa y como portador del mando y la imposición. Este debe preservar su lugar en el marco, bajo la violencia física.</p> <p>Aunque se mantiene la directriz de la violencia como en el corto</p>

	<p>visible el símbolo del maltrato.</p>	<p>anterior, esta vez la mujer ve en la acción física, la única salida para salir de los dilemas que la agobian. La huida es necesaria, pero antes, ataca violentamente a quien la ha violentado constantemente.</p>
<p>3.</p>	<p>En este corto se abordan dos sucesos paralelos, que viven una madre y una hija que se encuentran agobiadas por la violencia en el hogar a causa del padre. La primera es víctima de la violencia física que ejerce su esposo hacia ella, por no cumplir a cabalidad con los cuidados y roles de que a la mujer le corresponden; ella no encuentra salida porque su religión no le permite separarse de su esposo, esto sería pecado. Por otro lado, aparece la hija que lleva una relación con un chico que la acompaña y le expresa sus sentimientos de manera amplia; aunque las acciones indican que ella comienza a sentir atracción por una chica lesbiana que aparece en la historia de manera incógnita. Aunque la muchacha rechaza este tipo de sexualidad, por no “ser de Dios”, se presenta la sensación de que existe interés por esto. En concordancia, la mamá sigue afrontando los malos tratos del padre, que reclama una forma de ser de su esposa y su hija: mujeres dedicadas, entregadas a la casa y</p>	<p>En esta historia, se sigue presentando el factor de la violencia como forma de relación entre hombres y mujeres, ante la determinación del género. Pero ahora esta perspectiva se nutre porque se presentan otras características a la hora de vivir los cuerpos.</p> <p>Por un lado se describe nuevamente a la mujer inscrita en las labores de la casa, que se encarga de mantener este espacio en orden y de cuidar a su hija. En relación está su esposo, que preserva el ideal de un hombre dominante, violento, que impone su autoridad en la casa por medio de la fuerza.</p> <p>En relación a estos dos roles, se presenta otro espacio de lo femenino, con la hija y la amiga lesbiana. Ambas presentan el ideal de mujeres con perspectiva abiertas, que viven su experiencia desde la juventud y el amor. Sin embargo, el</p>

	<p>al servicio de él. Su esposa le reclama, y le pide cambios o sino debe tomar la decisión de irse, pero como se niega dejar este rol, la mujer decide dejar la casa y tomar su propio camino con su hija, sin embargo, antes de que ambas puedan salir de la casa, el hombre golpea a la mujer y parece que la asesina.</p>	<p>papel de la sexualidad no se describe de manera exhaustiva, y no se reconocen las tensiones que allí se presentan. Al igual el novio de la hija, es un adolescente que se presenta como un hombre comprometido, que busca complacer a su novia y presentar los cuidados que ella requiere como pareja.</p> <p>Por otro lado, es importante resaltar la crítica que especifican en el corto frente al papel de la religión en la vida de los individuos, en donde las prácticas de los sujetos, termina siendo relegada a los dogmas y parámetros que allí se plantean. El discurso que se enuncia, crea un marco en donde los sujetos deben movilizarse y aunque estos deseen salirse, las prácticas de género (hombre violento), o la misma enunciación se encarga de devolverlos a la normativa que los regula y violenta.</p>
<p>4.</p>	<p>En esta historia, se muestran dos chicas que hablan amenamente sobre hechos de su vida cotidiana, pero uno de ellas muestra rostro y actitud entristecida. La compañera pregunta el porqué de esa actitud, a lo que la otra responde que se encuentra así porque su novio la trató</p>	<p>Este escenario se vuelve interesante, en cuanto la violencia no se muestra desde la acción física, sino en lo simbólico. El plano de la canción representa un elemento cotidiano a los individuos, desde los cuales se habla sobre el rol de la mujer y el</p>

	<p>mal, diciéndole “malparida – piroba”. Su amiga se presenta indignada y decide invitarla a una fiesta para subir el ánimo. La chica decide asistir a la celebración, y mientras toma y baila con un joven suena de fondo la canción “La groupie”, la cual canta con entusiasmo, de pronto la cámara enfoca los labios de la chica y se ve como articula una frase de la canción que dice: “ella se hace la más boba, malparida piroba”. El corto termina y cierra con una frase abierta que ofrece al espectador: ¿cuál es la diferencia?</p>	<p>hombre. Si se escucha la canción de manera completa, se puede observar cómo los sistemas de representación de lo femenino y lo masculino, denotan sentidos en los cuales el hombre sigue preservando el lugar del complaciente y dominante, mientras la mujer es una ninfómana escondida, que esconde su sexualidad por los comentarios sociales.</p> <p>Aquí es importante ver, cómo para los estudiantes que elaboraron el corto, el lugar de la violencia no sólo recae en quien enuncia el discurso para producir unas materialidades en los cuerpos, sino que, también juega un papel importante aquellos que agencian la enunciación de estos principios; para este caso, desde la misma mujer que habla de la misma manera, en dos contextos distintos y con separaciones en los juicios que emite.</p>
<p>5.</p>	<p>En este corto, de manera más sencilla, se aborda la violación sexual en las mujeres a través de la historia, resaltando el caso de una chica que sufre este caso. Se van exponiendo imágenes de mujeres famosas a través de la historia, que</p>	<p>Aunque el corto es bastante minimalista en su elaboración, existen elementos que se pueden rescatar a la hora de retomar las discusiones de clase.</p> <p>Nuevamente es de importancia</p>

	<p>fueron víctimas de la violación y que tuvieron que pagar el precio de este sello sobre sus cuerpos. Un narrador va contando los sucesos, y en la mitad se hace una pausa para resaltar el caso de una chica que aparece llorando inconsolablemente; cuando de repente llega un hombre a consolarla frente a lo sucedido, ahí es cuando pasa otro hombre que ella identifica como el violador. El hombre que la acompaña emprende la captura de este, pero se lo agrede y lo tira al suelo, a lo que el violador emprende la huida.</p> <p>El narrador continúa con otro caso y se termina el corto con un mensaje de reflexión.</p>	<p>resaltar la trascendencia que otorgan los estudiantes a la violencia, puesto que ven en ella un lugar de disputa sobre el género, pero siempre situada en el lugar de lo femenino. En este caso, con la violencia sexual, se evidencia el lugar de consumo y propiedad que adquiere el cuerpo de las mujeres para los hombres.</p> <p>Por otro lado, aquí se resalta claramente la discusión que dimos frente a lo histórico y el lugar de presente que habla del género. Aquí el pasado se presta para comprobar como a través del tiempo, los cuerpos femeninos se han inscrito en la sociedad, como objetos de consumo para los hombres, aniquilando la posibilidad de agencia de ellas.</p>
<p>6.</p>	<p>En este corto, se muestra una mujer golpeada por lo que parece ser fue su pareja, ya que nunca se muestra en el video. Ella agobiada y solitaria en su vida, tapa sus heridas con el objetivo de salir y seguir con su vida. Visita a sus amigas, sin que estas imaginen lo que le ha pasado, tras largas charlas junto a ellas, vuelve a su casa, se acuesta con su pareja, y tras meditar mucho sobre su</p>	<p>Volver a reiterar algunos elementos ya mencionados sería inútil. Aquí es necesario resaltar el poder de la cotidianidad que se presenta, puesto que esta teje una serie de relaciones, en las cuales las mujeres se encuentran inscritas y desde las cuales deben buscar su accionar. La chica oculta sus heridas y los golpes, porque representan su dolor, las</p>

	<p>lugar en ese contexto, se levanta de su cama mientras el chico duerme y se aleja de la casa sin dar ninguna razón. Como no existe diálogo, las acciones y la música evidencia la melancolía de su vida.</p>	<p>formas en que su “ser” se encuentra regulado por las prácticas de género que la circundan.</p>
<p>7.</p>	<p>Por último, se muestra un cortometraje que narra la vida de una chica en medio de la relación con dos hombres. Ella vive una zona periférica de la ciudad y se encuentra relacionada sentimentalmente con un hombre que vive una vida de armas, violencia y alcohol. En el video se puede observar que es un hombre que tiene control en la zona y que ve en su pareja la posibilidad de ratificar su masculinidad ante el espacio que viven; sin embargo, ella comienza a salir con un chico del sector, que demuestra mayor interés y cuidado por la protagonista. Tras una escena de sexo, la chica decide cortar con su novio para poder estar con quien le atrae, pero las cosas no van a ser tan fáciles, ya que el juntos a sus amigos del barrio, comienzan a seguirlos en los lugares en los que la nueva pareja comienza a frecuentar.</p> <p>Tanta comienza a ser la presión que ejerce el exnovio en la chica, que ella decide hablar con él, con el objetivo de dejar claras las cosas entre los dos, sin</p>	<p>Aquí es relevante comprender las representaciones que existen en torno a elementos como la clase social, las prácticas de violencia, los roles de género y la sexualidad. Estos tipos ideales que se presentan, responden a entrecruzamientos que se construyen sobre la vida de los sujetos, con el objetivo de comprender las formas en que estos se desenvuelven en el marco social. Pero estos son elementos que no se disponen como aspectos dispersos y apartados, sino que se articulan con el objetivo de materializar los cuerpos.</p> <p>Ahora bien, ese factor de violencia que venía recayendo en los cuerpos femeninos, da un giro y ahora se presenta en un hombre; aunque sea para causar dolor en la mujer. Este lugar de violencia que se presenta, repite el escenario de poder sobre los cuerpos, en donde los hombres se disputan su posesión. Claramente</p>



	<p>embargo, de nada sirve el diálogo y este decide tomar venganza, es por esto que junto a un compañero, acorralan al pretendiente de la mujer y lo asesinan a puñaladas. La historia cierra cuando la mujer encuentra debajo de su puerta, un sufragio con el nombre de su novio.</p>	<p>se hacen, visibles en estas perspectivas el rol que ocupa cada uno, frente a su género.</p> <p>La disputa y el conflicto que aparecen nuevamente en escena, vislumbra el espacio de producción de los cuerpos y la forma en que la clase social dinamiza esta relación, generando nuevas relaciones de poder en torno a la movilidad del género. La sexualidad vuelve a situarse en la normativa heterosexual.</p>
--	--	---

Bajo este esquema, en donde desglosamos a grosso modo la dinámica de los videos presentados por los estudiantes, es necesario retomar algunos elementos que ya hemos analizado en este capítulo, y que ahora pueden llegar a construir puentes con los proyectos presentados. Elementos como lo histórico, la violencia, la sexualidad heterosexual, la rareza, el marco social, y la movilidad de los géneros, se encuentran presentes en los cortos, y es importante resaltar su impacto en el análisis de trabajo que hemos propuesto.

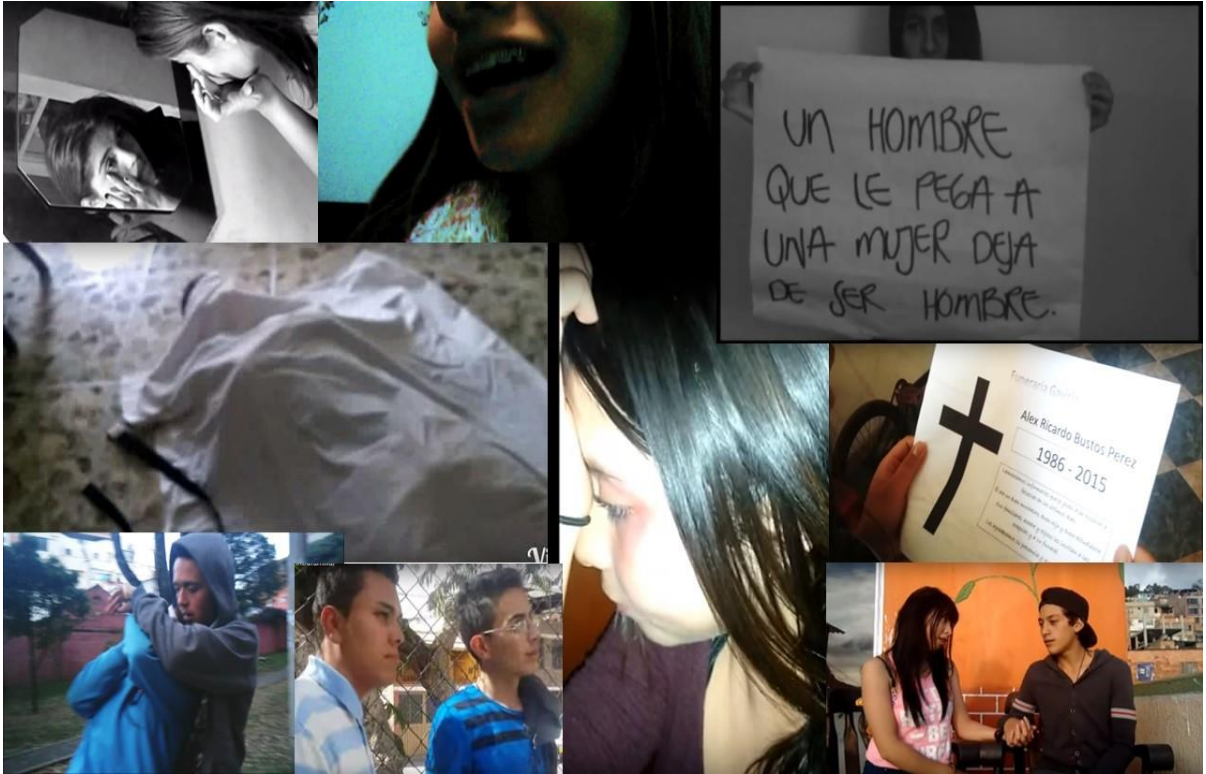
Antes de comprender estos elementos, es importante reconocer que aunque se identifica a la sexualidad como un producto histórico, fruto de las relaciones desiguales entre los géneros; los estudiantes concuerdan en seguir reproduciendo condiciones y rasgos naturales – hegemónicos- que materializan cuerpos en función de la norma, los cuales desconocen la historicidad de su composición. En los videos, aunque se presentan modificaciones, en la forma en que se comprende la violencia en torno al género, los estudiantes terminan recalcando el lugar dominante de ser hombre y ser mujer, en su relación con la normativa heterosexual.

La forma en que esta reiteración de la norma aparece en escena, incluso nos lleva a comprender el fenómeno de manera más profunda, puesto que las representaciones

dispuestas en los videos, responden a prácticas en la escuela que producen narrativas en función de proteger y ser funcional a los marcos sociales hegemónicos; esto quiere decir que es en el escenario escolar, en donde operan los dispositivos que defienden la norma y desde los cuales las posiciones frente al fenómeno, son construidas de manera tal que protejan el marco. No es gratuito el lugar que se otorga a lo masculino y lo femenino en los relatos de los cortometrajes.

Entonces podemos comprender que la violencia referenciada principalmente hacia la mujer, opera a través de los dispositivos que construyen narraciones desde las cuales se comprende lo femenino, como un lugar problemático – desigual – ante la masculinidad, que por razón de jerarquías se presta como dominante. Aunque son conflictivas las prácticas de violencia, este fenómeno puede ser transformado en el momento en que se reconozca bajo la misma directriz a hombres y mujeres. Esto no significa la transformación de los escenarios en donde existe el género, puesto que las narrativas pretenden la solución de los problemas al interior de la norma, pero no la transformación de las mismas.

Con los cortometrajes como resultado final del proceso, podemos ver cómo se comprende el género y la sexualidad dentro del escenario escolar. Este presenta tensiones y debates en la forma en que se enuncia y materializa las normativas frente al género en los cuerpos de los sujetos; protegiendo los escenarios en que estos se movilizan y existen en función de la naturalidad y la normatividad. La escuela, entonces, será la protectora de la norma, a través de sus discursos y prácticas, con el objetivo de garantizar la función del marco social que existe. Allí se presentará la coherencia y legibilidad que permite a los sujetos existir y coexistir sin ser situados en el lugar de la rareza, no solo por la violencia que representa, sino por las tensiones que presenta dentro del “deber ser” social.



## TERCER CAPÍTULO

### 12. Sobre la práctica docente: los pasos por el aula

#### 12.1. El lugar del afecto en el quehacer pedagógico

Antes de comenzar este ejercicio en donde podemos reflexionar sobre la práctica pedagógica, es relevante situar un elemento que transformó y permitió desarrollar de manera *diferente* la propuesta de trabajo presentada para el curso 1003. Este aspecto, que mencionamos en este proceso, y que construyó vínculos en la relación docente – estudiante es el afecto. El proceso enseñanza – aprendizaje se transforma y adopta diferentes sentidos, en el momento en que los individuos pueden reconocer en los conceptos trabajados, lugares de encuentro con la realidad del docente y con el contexto social. Las temáticas dejan de ser espacios apartados de aplicación, para convertirse en lugares de diálogo, en donde los saberes van emergiendo espontáneamente.

Indudablemente, este ejercicio no hubiera sido el mismo, si los estudiantes de 1003 no ofrecen para la práctica sus perspectivas, sentimientos, experiencias y realidades de manera abierta y franca. Poder sentir que el proceso abría puertas para conocer la cotidianidad de cada estudiante, frente a la vivencia de los cuerpos; ayudó a que el análisis se matizara y presentara diferentes caminos para situar y entender el género y la sexualidad. No se aplicaron temas para extraer resultados útiles, sino que a partir de los vínculos y las cercanías, se identificaron intereses desde los cuales fue posible alimentar la planeación y el desarrollo de las sesiones.

Algunos chistes, comentarios, anécdotas, frases cotidianas, entre otros elementos, fueron posibles en cuanto los estudiantes vieron en el papel del docente, un espacio para la libertad de posturas y el debate, sin llegar a caer en el juicio o la condena moral. Estar de acuerdo con la adopción gay, con la liberación femenina, con las relaciones entre hombres, o simplemente no aprobar las prácticas de hombres que se comportan como mujeres; fue la entrada para que cada uno pudiera expresar sus pensamientos, sin temer al ataque y al reclamo moral, propio de un contexto escolar religioso. Esto quiere decir, que el diálogo

pudo llegar a ser más transparente en cuanto se observó en el aula, el espacio perfecto para situar lo humano, antes que lo conceptual.

Con esto se quiere decir, que las clases se matizan de manera significativa, cuando se rompen las ficciones que encierran las relaciones de poder entre el docente y el estudiante, y desde allí, se permite el diálogo ameno con las diferentes realidades que allí se presentan. Escuchar palabras como “pirobo”, “sisas”, “buena la rata”, “todo bien”, entre otras; no debe ser la puerta para el escándalo y la censura, sino que nos debe permitir reconocer el lugar en donde se construyen las narrativas de los estudiantes frente a su realidad. Con esto no significa que se rompa la autoridad y el rol del profesor, al contrario, es importante que reconozcamos en el afecto un lugar ético, desde el cual puede existir la autoridad y el diálogo de saberes.

## 12.2. El gran reto de buscar caminos para cuestionar las realidades

Ahora bien, esta puerta del afecto para incursionar en el acto educativo, representa en el ejercicio de la práctica, un lugar para situarse de manera estratégica en la reflexión como docentes. Ningún proceso educativo vendrá vacío a nuestra formación pedagógica, y es necesario pensar y re-pensar los caminos que se abren a la hora de incursionar en el aula. En este ejercicio, el docente debe estar presto a reconocer matices y colores, que se presentan a la hora de inscribirse en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Miremos cuáles son esas posibilidades de lo pedagógico, en la construcción de nosotros como sujetos – maestros.

Hay algo importante de resaltar y es que el docente, a diferencia de los expertos de las disciplinas (historiadores, geógrafos, sociólogos, antropólogos...etc.), no sólo cuenta con el conocimiento de lo disciplinar, sino que a la vez es un experto en el conocimiento educativo. Su acción siempre está dirigida a reflexionar sobre sus prácticas al interior del aula, y sobre los procesos que allí emergen. Aquella pretensión de formar personas doctas en conocimientos disciplinarios, que repiten instrucciones académicas frente a los fenómenos de su campo de estudio; no sólo es inútil e instrumental, sino que desvirtúa por

completo el papel del docente, que debería estar enfocado en la utopía como ruta para la transformación de la escuela.

Aquel sujeto – maestro, que se inscribe no solo en la realidad que pretende enseñar, sino que reflexiona y pone en duda el lugar de enunciación de los saberes; debe comprender que su acción es sumamente política a la hora de comprender el escenario social. Aunque de él no depende la responsabilidad –moral- de formar a los sujetos; su relación con los estudiantes, debe estar inscrita en construir posibilidades en las cuales los sujetos agencien procesos de transformación de su realidad y sus escenarios. Esto será posible cuando el docente se salga de la burbuja del ejemplo y se entienda como un sujeto más del entramado escolar.

Por otro lado, es necesario leer el contexto, reconocer en procesos como el género y la sexualidad, para el caso de nuestro trabajo; lugares de disputa y confrontación política con las prácticas de violencia y segregación que viven miles de personas que han decidido situarse fuera de la normativa social que impera. Ningún docente debería prestarse indiferente ante el rechazo y la violencia que se presentan en el aula, sino que debería ser el primer defensor de la vida y la diferencia como posibilidad de diálogo; cualquier acción que éste adopte de manera afirmativa ante los procesos de segregación, no lo llevan a ser “mal” docente (esto sería un juicio moral), sino que desvirtuarían en él, los procesos formativos que agencia.

Cada docente debería ver en su día a día al interior del aula, la posibilidad de soñar, de imaginar escenarios posibles en donde nuevas lecturas de la realidad sean necesarias. En la acción pedagógica, se cimentan las bases para el análisis radical de los fenómenos sociales; ese trabajo arduo que baja a la raíz de los problemas y hace de ellos procesos formativos en donde se cuestiona y se desnaturaliza lo normal y lo natural. Si cada profesor, ve en su cotidianidad escolar, el lugar para desentrañar, ahondar, formar, preguntar y reflexionar desde su quehacer, en relación con los otros, se podrán construir caminos en los cuales sea posible vivir y transitar con la diferencia.

### 12.3. El aula como el teatro de las posibilidades y lo límites del docente

Aunque el docente tiene un camino largo en los procesos de formación de la práctica pedagógica, este debe comprender los límites y las posibilidades que se le presentan al interior del aula. No todo puede ser agenciado por él, ni todo es el límite para su acción; su trabajo al interior del espacio escolar, debe ser la entrada en la construcción de puentes que permitan cuestionar el lugar desde el que se lee la escuela. Situar en la realidad de los estudiantes, significa posicionamientos éticos que lo lleven a comprender a los otros de una manera distinta.

Por un lado, tiene todas las posibilidades para cuestionar las dinámicas al interior del aula; es decir que estando allí, puede trastocar los lugares de lectura, y reflexionar sobre los lugares dominantes en los que se enuncia el saber. Desde la práctica pedagógica con el curso 1003, se pudo poner en duda los ideales de género y su correspondencia con el sexo biológico que determinaba la sociedad; desarticulando los discursos que encierran las normativas que se disponen.

Desde otro lugar, reconocer los límites del docente, en la práctica; significa comprender que hay lugares de lo cotidiano a los que no es fácil acceder, puesto que allí se presentan tensiones demasiado cercanas a los individuos, de manera tal que incursiona a fondo en los sentires y vivencias de los estudiantes, generando tensiones y lugares incómodos para los sujetos. La restricción de nuestra acción, debe estar mediada por generar prácticas de reflexión y duda de la realidad, sin llegar a ser nosotros quienes situemos el lugar de lo correcto e incorrecto en las prácticas de los estudiantes.

### **13. Los sujetos más allá de la clase y la posición social: el desafío de pensar el género y la sexualidad en las ciencias sociales.**

#### 13.1. No somos únicamente sujetos de una pirámide social

Hay que reconocer que la potencia del género y la sexualidad en las ciencias sociales, está en presentar desafíos ético – políticos para los marcos sociales dominantes; y también en desestabilizar los lugares de enunciación disciplinar que habla de sujetos de clase con aditivos del género y el sexo, sin dar lugar importante al análisis. Pretender a los sujetos únicamente como clase social, no sólo niega las subjetividades de los sujetos, sino que limita el análisis en función de la economía. Y si bien, no decimos que no sea relevante la relación que establecen los individuos con la propiedad, acaso ¿no hay escenarios en donde por mi lugar en el género y por con quienes me acuesto, se me discrimina y se me rechaza?

Este espacio en donde se trasgreden las fronteras de comprensión del sujeto, nos permite reconocer que no sólo se ejerce violencia por el espacio que ocupe en relación con los medios de producción, sino que al igual, se generan procesos de explotación por el lugar que ocupe su cuerpo en el proceso normativo dominante. Negros, mujeres, gays, indígenas...etc., fueron excluidos y segmentados por no situarse en la enunciación de las políticas dominantes de producción (macho, hombre, heterosexual, clase media).

Las interconexiones de las que hablamos, alimentan el debate disciplinar de las ciencias sociales, y permiten abandonar las lecturas machistas - heteropatriarcales, que se disfrazan de libertad y revolución social. Uno de los elementos que me permitió pensar este tema dentro del campo disciplinar de las ciencias sociales, es que durante el proceso formativo como docente en la LEBECS, observé como para algunos de mis compañeros, las formas de violencia en razón del género y la sexualidad, tan sólo eran artificios del capitalismo para distraer de la verdadera lucha: la de clases. Pero aun así los chistes homofóbicos y machistas seguían emergiendo, sin ninguna preocupación por la carga violenta que éstos traían.



Como docente y hombre gay, que piensa la masculinidad como un escenario de disputa y transformación constante, es importante para mí, que la unidad ortodoxa de la izquierda, como lo menciona (BUTLER, 2000), deje de lado su pretensión artificial del sujeto universal – excluyente y segregado-; para dar paso a la cultura, como posibilidad de contienda a los fenómenos dominantes que violentan constantemente a los individuos. Lo que se debe reconocer es que los movimientos sociales que apuntan a transformaciones culturales e ideológicas, no sólo alimentan la lucha por la justicia y la vida, sino que muestran un desafío para la comprensión del mundo.

Es importante, que a la hora de situar el debate de lo cultural, este no quede relegado a la comprensión ideológica e identitaria de grupos humanos (aunque sea importante), sino que estas luchas respondan a procesos de oposición frente a las dinámicas del sistema mundial dominante. Estas no se encuentran inscritas en el marco de lo simbólico, que de nada afecta a la desigualdad social; por el contrario, podemos observar como la oposición a este tipo de experiencias por parte del sistema, representa una forma de ver en estos movimientos, rupturas frente a la realidad construida hegemónicamente. Entonces existe materialidad de la cultura, sólo que el desconocimiento de estos, los segmentan y anulan su existencia.

*“Adviértase que el «género» y la «sexualidad» pasan a formar parte de la «vida material» no sólo debido al modo en el que se ponen al servicio de la división sexual del trabajo, sino también debido al modo en el que el género normativo se pone al servicio de la reproducción de la familia normativa” (BUTLER, 2000)*

### 13.2. Al género y la sexualidad los inscriben en la biología, pero los reclaman las ciencias sociales

Bajo esta perspectiva, podemos reconocer que aunque las materialidades de estos factores (género – sexualidad) responden a la función cromosomática del cuerpo; allí se presentan tensiones en el debate académico, que inscribe a los sujetos en el campo de la biología, que desde la anatomía y la genética, analiza los fenómenos del cuerpo como procesos naturales

que produce un lugar de lectura y existencia para los individuos. Esta cercanía entre lo que “soy” y “debo ser” de la biología, otorga coherencia a los cuerpos que responden responsablemente a la estructura del sexo.

Empero, en este proceso de enunciación, es significativo ver como los debates actuales de las ciencias sociales (posturas como el post-estructuralismo) reclaman un estudio del género y la sexualidad como dispositivos y lugares de enunciación de los cuerpos que pretenden una materialidad de la norma. Esta preocupación enfatiza en comprender a los sujetos como resultado más allá de la biología, y como escenario para la contienda de los sentidos que emergen en el marco social para causar efectos que este le son de utilidad. Ya no se encuentran los límites del sujeto en la piel y los órganos, sino que se identifican las posibilidades que tiene para representar los sentidos dominantes de producción.

### 13.3. Es imposible hablar de los hombres y las mujeres, sin tener que mirarnos en el espejo de los recuerdos

En este sentido es importante retomar el lugar del recuerdo como transformación de los sentidos que existen en el aula, frente a las narrativas que se producen; debido a que, a la hora de observar los elementos que componen los roles de género, la cotidianidad de los sujetos juega un papel central a la hora de reconocer los efectos que operan en los cuerpos. El ejercicio de memoria se hace necesario, puesto que permite profundizar en los lugares de lectura, reconociendo los espacios del debate y el análisis de los lugares de producción del género.

Pero este escenario no sólo permite comprender las formas en que operan los sentidos sobre el cuerpo, sino que en el recuerdo se develan los marcos sociales que permiten la memoria. Ningún escenario en la escuela que represente recordar, puede estar por fuera de la normativa; por el contrario, este acto involucra posicionarse estratégicamente sobre los fenómenos que componen la realidad de los sujetos y que permiten la dinámica del marco. Esto quiere decir, que pensar en la memoria en la escuela, nos permite conocer las

representaciones que los estudiantes hacen de su contexto, y la forma que lo problematizan en el presente.

Como docentes debemos darnos la posibilidad, de construir espacios en donde el recuerdo se convierta en la posibilidad de poner en tensión los conceptos con la cotidianidad de los estudiantes, es decir, con la existencia misma del marco social que converge en el proceso pedagógico. La memoria será ese acto político por el cual se conocen significados que se otorgan a la experiencia; y el lugar de contienda en el que los estudiantes pueden movilizar sus discusiones en relación con la existencia de los lugares de enunciación.

## **14. ¿Para qué hablar del género y la sexualidad en el aula?**

### **14.1. En clase se aprenden conceptos, no se reflexiona sobre el cuerpo**

Hay que hacer una mención frente al desafío que presenta hablar del género y la sexualidad en la escuela, puesto que estos referentes, alimentan el currículo y permiten la transversalización de los conocimientos. En ocasiones, estos son desechados por no representar un campo disciplinario específico de análisis, sin embargo como lo mencionamos anteriormente, situarlo en las ciencias sociales, nos permite abrir el debate por el cual, reconocer a los sujetos y al contexto en el que se desenvuelve, se hace urgente y primordial.

Es trascendental que el cuerpo comience a ser pensado, que nuestras prácticas, comportamientos y gustos sean visibilizados y dialogados, puesto que en esta posibilidad es que se encuentra el reto político. Las movilizaciones que podamos presentar en nuestro trabajo, están mediadas por la transformación de los saberes y de los conocimientos que allí convergen. Pretender seguir agenciando la política de la ignorancia de la que habla (Flores, 2008), como forma de violencia sobre los individuos; tan sólo seguirá ahondando cada vez más en el desconocimiento y la enunciación selectiva, que pretende seguir conservando el marco de lo normal.

#### 14.2. En los recuerdos está la llave para desnaturalizar la realidad

Ahora, si ya construimos otro paso, en el cual hablamos y visibilizamos esos “otros” espacios en los cuales se mueven los sujetos y a los cuales la norma busca absorber; es importante potenciar en el acto educativo, la memoria como trasgresión de la narrativa. Allí los sujetos se permiten recordar con la intención de acercar esos modelos objetivos a su realidad; es por esto que el regreso que ellos hacen al pasado de sus vidas y de sus contextos, les permite comprender que la naturaleza en la que han sido inscrito, es un modelo artificial que los regulan y los pone en función de las normas.

Lo que antes para los estudiantes eran elementos inofensivos y “normales”, comienzan a ser cuestionados y puestos en debate con la realidad misma. Ya no se trata de un universal que operan en función de unos efectos, sino que se trastoca por completo, cuando los estudiantes logran ir a la raíz y cuestionar su existencia. Estos elementos existirán y mantendrán su dominio, en tanto los estudiantes no descubran la artificialidad de su existencia.

#### 14.3. El docente como cuerpo generizado y sexualizado

Bajo esta perspectiva, en la cual los estudiantes realizan ejercicios de memoria, desde su cotidianidad, transformando de esta manera la escuela. El docente debe permitirse también realizar este ejercicio. Al comprenderse como un sujeto dentro de la escuela, su acción están en correspondencia con la reflexión y con la transformación de los escenarios en los cuales, la educación opera en función de defender la norma.

El trabajo entonces como profesores, no puede estar enfocado en recurrir a los dispositivos escolares con tal de regular el cuerpo, sino que la función misma de nuestra práctica, se debe centrar en construir puentes y caminos en los cuales la diferencia (como ruptura ante la rareza y la normalidad), pueda emerger como concepto y punto de lectura para los cuerpos en constantes transformación. Porque lo sujetos como resultado histórico, se presentan como inacabados y en constante auto – producción.

## 15. La utopía nos sirve para reflexionar y transformar

### 15.1. La nueva escuela en donde se transforma el cuerpo

Esto que aquí hemos venido desglosando, frente a la escuela, el género, la sexualidad y la memoria, en relación constante dentro del quehacer pedagógico de esta práctica, nos deja una serie de desafíos éticos y políticos, desde los cuales quisiera tomar el espacio para pensar un nuevo espacio escolar. La pregunta por la presencia de estos elementos en la práctica pedagógica y en esta investigación, antes que nada me permite identificar el rol del docente ante los sistemas de producción y violencia. Puesto que transformar la escuela e imaginar un escenario distinto, representa modificar todos los elementos que en ella confluyen.

Para esta nueva escuela, es necesario comprender que el saber no puede ser instrumental, que debe permitir reflexionar y dialogar con la cotidianidad de los estudiantes. Ellos con el recuerdo, pueden matizar las discusiones y hacer cuestionamientos frente a la producción de los marcos. El diálogo que se presenta, ahora nutre las discusiones y permite volver a los sujetos, para que ellos narren e interroguen los lugares en los que se movilizan y que estructuran su rasgo de género. La aproximación que se presenta con los contenidos, no pasa por un sistema de regulación a través de la nota, sino que se presentan sentidos tan variados que ayudan a los estudiantes a estrechar vínculos con el proceso al interior del aula.

Otro rasgo que es de importancia en este proceso, es que el docente transforma las relaciones de poder presentes en el aula, y presenta sus perspectivas como sujeto dentro de un lugar y con formas específicas de narrar su realidad. Ahora se entiende como un miembro partícipe del aula, el cual tiene conocimientos de unos debates en torno a las categorías, y el cual permite espacios en donde es posible presentar la duda. Los procesos formativos, permiten al profesor, a hacer preguntar por lo normal, con la intención de modificar en ella los parámetros que la perpetúan.

Pensar en este ejercicio, como posibilidad ético – política; implica necesariamente por un lado, ser sensible ante los procesos que segregan y violentan los cuerpos, y desde allí generar procesos de cambio de esta realidad; y a la vez, volver a la pregunta constantemente, con el objetivo de que los estudiantes pongan en duda el lugar de su materialidad y la ficción de sus cuerpos, como productos históricos que evidencian los efectos de las normas diseñadas. Con esto, cabe volverse a hacer la pregunta que realiza Beatriz Preciado, cuando pone en duda ¿quién educa al niño queer?, porque si bien es importante preguntarnos por la rareza, es fundamental hacer una reflexión sobre la misma normalidad, ya que allí también existen procesos del acto educativo. ¿Quién entonces educa en la rareza y quién educa a la normativa?

Se debe entonces, hacer una mirada especial por el lugar de la normalidad, por la naturalidad que estructura los cuerpos en la escuela, con el objetivo de demostrar la ficcionalidad de su existencia. Esta apuesta por reflexionar sobre los lugares hegemónicos nos permite identificar la forma en que opera la violencia al interior y fuera de la norma; puesto que no solo este fenómeno se evidencia en los espacios de la rareza, sino que el epicentro de la coherencia sexo – género, es a la vez el escenario para la contienda de los sujetos. Hay que hacer un cuestionamiento no a los espacios que se construyen para este propósito, sino a los discursos en donde se materializan los cuerpos.

## 15.2. Nuevas masculinidades y nuevas feminidades: los sismos de las normativas hegemónicas

Pensar en la utopía, en el ejercicio de una escuela comprometida con el deber ético – político de la transformación y de la vinculación de la diferencia como eje de articulación de las prácticas; lleva necesariamente a construir lugares de disputa con la normativa, con el objetivo de mostrar la debilidad que allí se presenta. Esto es posible, en cuanto la estructura armada para garantizar la “normalidad” y la “naturalidad”, se desmonta para dar paso a la realidad fragmentada y caótica de los cuerpos. Es decir, ya no existe una norma que materializa X y Y cuerpo, sino que su anulación, representa la emergencia de multiplicidad de vivencias y lugares en los cuales se posicionan los sujetos.

El marco de producción de sexualidad y de género demuestra debilidad e inconsistencia, y es por esto que necesita ser constantemente reafirmado por sus prácticas de violencia y de exclusión; es por esto que allí operan las posibilidades de deconstrucción de los sujetos desde los elementos hegemónicos que los producen. Con esto, podemos decir que tanto mujeres y hombres, situados fuera o dentro de la norma, se dan aperturas de vivir sus lugares de “otras” maneras a las que se les disponen como “únicas” y “naturales”.

Tanto la masculinidad y la feminidad, se dan espacio para buscar nuevas movilidades y estructuras, que se alejen de la normativa que históricamente los ha configurado. Aunque no precisa necesariamente la anulación de vectores que encierran a los sujetos, hay un lugar de entrada en el ejercicio trasgresor, en cuanto abandona las prácticas de violencia que representa inscribirse en los lugares hegemónicos tradicionales. Traspasar los límites del “deber” para encarnar la posibilidad del “ser”, se convierte en una apuesta política –ética- para leer y comprender el género y la sexualidad como una multiplicidad sin restricciones para devenir y existir.

## 16. Bibliografía

BUTLER, J. (2000). Merely Cultural. *New Left Review*.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. W. (2008). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. y. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas*. (págs. 17 - 39). Buenos Aires: Paidós.

Curiel, O. (s.f.). *Género, raza, sexualidad. Debates contemporáneos*. Obtenido de Documento en línea. Universidad del Rosario: [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf)

- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de hetero normalización. *Revista de Trabajo Social*, 14 - 21.
- Giroux, H. (1983). teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard Education Review No. 3*.
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, Editores.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de género, sexo y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 2 - 22.
- Macaco, M. I. (1994). *XICTLI*. Recuperado el 30 de Mayo de 2014, de XICTLI: <http://www.unidad094.upn.mx/revista/58/04.html>
- MEN . (29 de Septiembre de 2008). *Programa para la educación sexual y construcción de ciudadanía*. Obtenido de Programa para la educación sexual y construcción de ciudadanía.: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-172453.html>
- MEN. (Marzo de 2001). Educación Sexual Responsabilidad de Todos. *Al tablero*.
- MEN. (Octubre - Noviembre de 2008). Sobre sexualidad y ciudadanía. *Al tablero*.
- Molinuevo, J. I. (2011). De elefantes y ballenas rosas. *Cuadernos de Pedagogía*, 33 - 37.
- Morgade, G. (2001). ¿Existe el cuerpo sin el género? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad. *Ensayos y Experiencias*, 3 - 11.
- Pecheny, M. (2002). Identidades Discretas. En L. Arfuch, *Identidades, sujetos y subjetividades* (págs. 125 - 149). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Pérez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, 7 - 24.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto Contrasexual*. Opera Prima.
- Preciado, B. (2004). Género y performance. *Zehar*, 20 - 27.
- Preciado, B. (16 de Enero de 2013). *Artillería Inmanente*.
- Quintero, A. H. (2012). Cuerpos sometidos, sujetos educados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 93-105.



Ramírez, A. L. (2007). Memorias de Niñas Raras. En M. T. Mendoza, *Mundos en disputa. Intervenciones en estudios culturales*. (págs. 87 - 109). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Rockwell, J. E. (Junio de 1983). LA ESCUELA: RELATO DE UN PROCESO DE CONSTRUCCION. Sao Paulo, Brasil.

SERRANO, J. M. (31 de Julio de 2011). ¿Educación sexual en Colombia? *El tiempo*.

Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. y. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 117 - 155). Buenos Aires: Paidós.

Torres, E. (2007). Fracturas de la heterosexualidad hegemónica: Transitando las rutas hacia la diversidad sexual.

## 17. Anexos

### 17.1. Diarios de campo

<b>Actividad:</b> 1 – Construcción del Avatar	
<b>Objetivo/Propósito:</b> Identificar las representaciones culturales que configuran los binarios de masculinidad y feminidad.	
<b>Participantes:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Docente Carlos Iván Maldonado</li> <li>✓ Estudiantes grado 1003</li> </ul>	
Descripción de la sesión	Reflexividades
En la clase de filosofía del Instituto Colombo	✓ Los estudiantes, optan por resaltar

sueco, el profesor Carlos Iván Maldonado, comenzó por disponer al curso 1003 para la actividad del día; como es de costumbre los estudiantes tardaron un poco y hablaban mientras disponían sus implementos para la clase. Cuando se logró el silencio del curso, se pasó a explicar la actividad para la sesión; aclarando que con anterioridad se había puesto en contexto a los estudiantes que se iba a trabajar en clase de filosofía, algunas reflexiones en torno al género, que respondían a la tesis del profesor, y algunas reflexiones sobre los sujetos que se habían adelantado desde la asignatura; es importante resaltar la disponibilidad del grupo frente al tema, puesto que algunos expresaban agrado con la posibilidad de reflexionar acerca de los roles de género que se viven en la sociedad.

Las niñas se mostraron más curiosas frente al trabajo, los chicos tan solo lo vieron como un espacio académico más del cual debían obtener una nota. Se dijo claramente que cada estudiante debía elaborar en una hoja blanca, con un personaje (como quisiera), al cual podían asignar algunos elementos consignados en el tablero (accesorios, joyas, vestimenta, profesiones...), u otros del gusto y elección de cada estudiante; debían plasmar el personaje, colorearlo, asignarle un nombre y responder unas preguntas dispuestas para el trabajo; tras la explicación vinieron las preguntas: ¿profe debe ser hombre o

en los personajes los elementos más significativos para ellos, independiente a las referencias de género.

- ✓ En su mayoría, se optó por construir personajes que se relacionaran con el género de los estudiantes. Los hombres construyeron personajes masculinos y las mujeres personajes femeninos.
- ✓ A los estudiantes hombres les cuesta construir personajes femeninos, por la presión de los demás, según lo expresó un estudiante.
- ✓ Para algunos estudiantes, es atractivo poder combinar elementos que socialmente son de géneros específicos, en su personaje. Avatar con “vestido” y “camisa de hombre”, a estos los relacionan con monstruos.
- ✓ Este tipo de actividades que permiten a los estudiantes jugar con su imaginación, son bastantes significativas para ellos.

mujer? ¿Se puede un animal? ¿Le puedo poner bolsos y aretes? ¿Es necesario colorearlo?, preguntas técnicas y del sentido de la actividad se hicieron presentes en diferentes estudiantes; otros, simplemente empezaron a trabajar.

Decidí en este trabajo, sentarme en el puesto del profesor y dejar que transcurriera la actividad, no quería llegar a influenciar el contenido del avatar, sin embargo, algunos de ellos se me acercaban a mostrar los avances o los elementos que iban asignando a sus personajes. *¿Profe así está bien?, es un perro rapero, ¿me quedó makia cierto?, es bien Hombrecito;* para algunos es evidente reforzar el modelo masculino o femenino en su dibujo. En otro momento, se me acerca un estudiante hombre y me pregunta: *Profe, ¿puedo hacer que mi personaje sea mujer?, como soy hombre no sé si queda muy mal hacerlo así, usted sabe cómo molestan aquí con eso,* tan solo lo miro y le respondo que lo realice como él se sienta más cómodo y a gusto de realizarlo.

Uno a uno fueron acabando, y planteaban que les generaba controversia la pregunta de que si era hombre y mujer, y no porque llegara a ser compleja la pregunta, sino que para cada uno de ellos era evidente el género que le correspondía; incluso aquellos que optaron por mezclar en sus dibujos elementos femeninos y masculinos, no quisieron definirlo en un lugar específico, sino que lo dejaron como personajes monstruos.

✓ En las respuestas a las preguntas, los estudiantes toman de manera obviada la distinción entre hombres y mujeres.

✓ Las profesiones dispuestas se relacionan directamente con el género asignado por los estudiantes. Responden a lógicas sociales de profesiones generizadas.

✓ Para los estudiantes el género es un lugar de privilegio y un lugar inmóvil en el cual se posicionan sin posibilidad de moverse.

✓ Para los estudiantes hombres, representar elementos femeninos es un lugar de vergüenza y deslegitimación del parámetro masculino.

✓ Hay una preocupación más central por los elementos de género para las mujeres, que para los hombres.

<p>Al finalizar los estudiantes entregaron sus personajes y expresaban el gusto por la actividad, debido a que les permitía hacer volar su imaginación y creatividad en el dibujo; para otro tan solo fue un requerimiento de clase. Siendo las 9:50 am, suena el timbre del descanso y el desespero por salir, los hace terminar rápidamente y entregar el avatar.</p>	
<p>Observaciones</p>	
<p>En ocasiones es claro el tinte religioso que permea a algunos de los chicos, sin embargo, se permiten cuestionar prácticas sociales de violencia a partir de los referentes de género.</p>	

<p><b>Actividad:</b> 2 – Explicación sobre el género</p>	
<p><b>Objetivo/Propósito:</b> Reconocer las construcciones teóricas que permiten comprender el análisis en torno a los referentes de género.</p>	
<p><b>Participantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Docente Carlos Iván Maldonado</li> <li>✓ Estudiantes grado 1003</li> </ul>	
<p><b>Descripción de la sesión</b></p>	<p><b>Reflexividades</b></p>
<p>En la siguiente clase, que se desarrolló en el horario de la asignatura de Filosofía, se dispuso a los estudiantes para realizar una clase expositiva sobre los debates de género que se han</p>	<p>✓ Hay un interés de los estudiantes por cuestionar los referentes hegemónicos de género.</p>

<p>presentado en el campo académico; como se explicó a los estudiantes, se buscaba debatir desde los planteamientos académicos de los autores, pero también desde el lugar de comprensión de ellos como estudiantes; algunas estudiantes inquietas, preguntaban si era posible que se hablara desde los elementos que ellos viven a diario, puesto que era más cercano a sus realidad y de esa manera podían hablar ampliamente.</p> <p>Después de hacer los llamados correspondientes, los estudiantes se dispusieron para comenzar la sesión. Decidí comenzar el debate reconociendo los lugares en que los estudiantes reconocen el género; algunos participaron en la información: <i>“es lo que nos define como hombres y mujeres”</i>, <i>“eso nos hacer ser mujeres y hombres”</i>, <i>“es como con lo que actuamos”</i>, <i>“digamos lo que hace que seamos hombres y no mujeres”</i>, <i>“sino tiene pene es hombre y si tiene vagina es mujer”</i>.</p> <p>Los estudiantes presentaron su postura y fueron dando ideas de lo que para ellos es el género. Para algunos generó dudas, y era dudoso el hecho que el género definiera un lugar específico para ser mujer y hombre; ante esta duda generada en ellos, decidí introducir el tema a partir de una pregunta: ¿somos hombres y mujeres por condiciones de nuestra biología o por parámetros que construye la sociedad?</p> <p>Uno de los estudiantes contundentemente respondió que sí, que la biología de nuestros</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Persisten en ocasiones, referentes tradicionales en los cuales la determinación biológica es proporcional a los comportamientos de hombres y mujeres.</li> <li>✓ Los estudiantes consideran importantes que hayan rupturas en los roles de género, siempre y cuando se conserven elementos básicos que caracterizan los lugares privilegiados de los géneros.</li> <li>✓ Para las estudiantes mujeres es más significativo reconocerse en ámbitos masculinos, que a los estudiantes hombres en referentes femeninos.</li> <li>✓ Reconocen que situarse en el lugar específico de algún género, significa una serie de privilegios sociales.</li> <li>✓ La forma de violencia física respecto al género causa mayor indignación que las formas de violencia simbólica y psicológica; éstas son naturalizadas en algunos</li> </ul>
---	--

<p>cuerpos, especialmente por nuestros órganos sexuales llevaba a que nos comportáramos de determinada forma: <i>profe, es que mire, por ejemplo los hombres somos más bruscos porque el cuerpo de nosotros es más grandes, en cambio las niñas deben ser delicadas porque ellas son todas así, como delicadas.</i> Con esta afirmación se abrió el debate, y se permitió hablar de la tensión entre lo biológico y lo social como determinantes de construcción del género; se explicó someramente las dos tensiones académicas que han planteado este debate, el modelo naturalista que pone en correspondencia el sexo y el género, y las posturas feministas tradicionales que hablan de las representaciones sociales sobre ser hombre y mujer; ante esto, una estudiante planteó su postura: <i>Profe, es que es así, cuál género biológico, eso es absurdo, yo puedo ser mujer y ser brusca, o ser descuidada y eso no implica que deje de ser mujer; si tengo en mi cuerpo cosas de mujer, pero lo que hago no es por eso.</i> Frente a lo que se iba explicando, y se iba comentando en clase, los estudiantes curiosos planteaban sus diferentes posturas: <i>Pero una cosa profe, por ejemplo, si yo salgo con una china, espero que sea delicada, que boleta una vieja que se coma el pollo toda ordinaria, ps tampoco; uno espera que siendo mujer coma bonito y sea delicada, en cambio uno de hombre si es medio tosco en cosas, porque si uno es delicado, psssss, profe, uno es marica (las</i></p>	<p>casos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La construcción de género y las rupturas que puedan presentarse a la hora de trasgredir las pautas sociales asignadas, corresponden a un proceso por épocas que cambia constantemente.</li> <li>✓ No es posible reconocer un lugar único para “ser hombre” o “ser mujer”, los matices sociales demuestran movilidades entre géneros.</li> <li>✓ La movilidad entre los géneros significa la posibilidad de realizar acciones dispuestas en un rol específico, sin embargo es negada la posibilidad de ocupar ese lugar de una manera estática.</li> <li>✓ Situarse de manera permanente en el escenario del otro género involucra necesariamente mover la sexualidad de la persona.</li> <li>✓ La sexualidad y orientación sexual de cada individuo, es correspondiente a sus prácticas del género.</li> </ul>
--	---

contradicciones de las chicas y las risas de apoyo de los chicos no se hicieron esperar). *Nooooo, profe, que boleta, un man todo ordinario lo termina aburriendo a uno.*

Con las intervenciones que se van generando, busco seguir problematizando algunos de los planteamientos de los chicos, formulando una pregunta a una de las chicas: *Angela, ¿tu saldrías con un chico que en la cita se coma el pollo a mordiscos grandes, no cierre la boca y se unte el pollo?, o mejor, ¿alguna le gustaría?* (era clara la posición de mi pregunta y el lugar a donde quería llegar), todas respondieron contundentemente que no, e incluso algunos chicos riéndose mostraron su cara de desagrado ante el hecho. A partir de ese ejemplo intencional, concordamos como curso, que el tema de género no es un asunto de determinaciones biológicas, sino que hace parte de lo que cada persona va asumiendo para su vida desde lo que socialmente se impone.

Para ir cerrando la sesión, por razones de tiempo de la clase, se señaló en el tablero algunos elementos que socialmente se establecen como rasgos de lo femenino (sabiduría, delicadeza, belleza, ternura, sensibilidad, vanidad, cuidado...) y de lo masculino (inteligencia, fuerza, rudeza, liderazgo, dominio, autoridad...), que para ellos era claramente identificable según la vida en sociedad y en el aula; sin embargo, aunque en el proceso de selección de los rasgos

✓ En los mapas conceptuales se sigue presentando la distinción entre el sexo como referente biológico y el género como aspecto cultural/social.

✓ El género presenta dos lugares específicos para ser posible: Masculino y femenino.

✓ La violencia más significativa y de mayor indignación para los estudiantes es la de manifestación física.

que definen cada lugar fue tajante y medianamente homogéneo, cuando se preguntó si el otro género podía ocupar esos rasgos que se establecían para uno de los géneros (hombre delicado, vanidoso, sensible...), los estudiantes coincidían en que sí era posible, puesto que hoy en día todo había cambiado; *es que profe, por ejemplo un hombre es vanidoso, se cuidan a veces más que uno, y no implica que sean gays; por ejemplo yo he visto hombres así todos machotes, que hablan duro y le gustan los hombres, eso varía mucho*. Con estos ejemplos, puestos por los estudiantes, se fue cerrando la discusión, con una visión clara que hombres y mujeres podían movilizarse por los géneros, sin dejar de ocupar sus lugares de acción, ya que esto afectaba directamente la sexualidad; un hombre que se comportara completamente como mujer, era gay.

Como tarea, se pide a cada estudiante que elabore en casa, un mapa conceptual sobre los elementos abordados en clase, referentes mundiales y consultas por internet que permitan comprender el concepto de género que hemos abordando. Al sonar el timbre del descanso, los estudiantes salen rápidamente del salón.

#### Observaciones

- ✓ Es significativo el interés que demuestran los estudiantes frente a los problemas de género que se presentan; para ellos es importante reconocer y trastocar los



lugares esenciales que socialmente se asignan para hombres y mujeres.

✓ ¿Por qué es importante las discusiones de género pero se sigue defendiendo lugares biológicos de enunciación para los sujetos?

**Actividad: 3 – Análisis campañas publicitarias**

**Objetivo/Propósito:** Identificar las formas en que socialmente, a través de la publicidad, se construyen roles de género en cuerpos de hombres y mujeres.

**Participantes:**

- ✓ Docente Carlos Iván Maldonado
- ✓ Estudiantes grado 1003

Descripción de la sesión	Reflexividades
<p>En la clase de economía de los viernes, en horario de 9:00 a 9:50 de am, se disponen a los estudiantes de 1003 para la actividad en torno a las campañas publicitarias; con anterioridad se había pedido que se trajeran para la clase, revistas, periódicos, campañas publicitarias, imágenes, y demás elementos que hicieran parte de los procesos publicitarios y que sirvieran de sustento para la clase. Como se ha visto en otras sesiones, algunos tardaron en organizarse y no contaban con los materiales necesarios para trabajar. Tras hacer un llamado de atención por la falta de organización, los estudiantes se organizan en grupos entre 4 y 5 personas, con los materiales publicitarios. En algunos grupos fue necesario prestar elementos de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En las campañas publicitarias se resalta primordialmente el papel de la mujer como lugar para comercializar los productos.</li> <li>✓ Algunas campañas optan por comercializar los productos desde la utilidad y no el papel que puedan cumplir en hombres y mujeres</li> <li>✓ Se concibe la publicidad y las formas en que se construyen, como aspectos técnicos propios de la publicidad.</li> </ul>

Se explicó la actividad y se procedió a que cada uno comenzara por grupo a desarrollar la actividad; el ejercicio era simple, debían seleccionar 3 campañas publicitarias en donde se hiciera evidente elementos sobre el género y a partir de unos elementos específicos, cada grupo debía elaborar una ficha de análisis sobre elementos técnicos y formas de representación que se presentaban en las campañas. En cada ficha debía ir consignado los siguientes elementos: TIPO DE PUBLICIDAD, IMÁGENES Y SIMBOLOS UTILIZADOS, COLORES Y DISCURSO. Con esta información identificada, debían pasar a determinar algunos rasgos fundamentales: FORMA DE LA NARRATIVA, INTENCIONALIDAD DE LAS IMÁGENES, ELEMENTOS DE GÉNERO USADOS, INTENCIÓN DEL GÉNERO EN LA CAMPAÑA, ELEMENTO(S) A OFERTAR, TIPO DE PÚBLICO Y FORMA DE PLANTEAR LA NARRACIÓN. La descripción se debía realizar de manera concisa y explícita. En el primer espacio, de seleccionar la información, algunos estudiantes presentaron dudas frente a la forma de seleccionar las campañas: *Profe, ¿y si no hay nada de género ahí?, ¿qué pasa si es algo solo para mujeres o para hombres?, no entendemos eso del género en la campaña.* Para los estudiantes era dudoso

- ✓ Es confuso analizar los procesos publicitarios en función de un rasgo, usualmente se ven como elementos dados en la sociedad sin ninguna intencionalidad.
- ✓ La forma de comprender el género en elementos cotidianos como la publicidad, pasa por usar cuerpos de mujeres o de hombres.
- ✓ El análisis parte como un proceso descriptivo más que analítico, en donde se retoman los elementos que socialmente se han dispuesto para hombres y mujeres.
- ✓ Se retoma nuevamente el ideal del género como esencia natural y esencial, persé en la sociedad, la cual se reproduce constantemente en las prácticas culturales.
- ✓ La publicidad es un elemento cotidiano, pero que no presenta mayor trascendencia en las formas de vivir el género.
- ✓ Se naturalizan elementos discursivos propios de la cultura hegemónica.

poder determinar tajantemente los elementos de género, para muchos tan solo eran campañas en donde el género no era visible. El discurso encontrado en las campañas tan sólo respondía a las técnicas publicitarias que se utilizan para vender los productos. Algunos decidieron no enredarse con el trabajo y optaron por tomar campañas convencionales sobre productos globales; para algunos fue importante señalar las determinaciones de género a la hora de vender el producto.

Durante la sesión casi no se presentaron inquietudes, la mayoría de grupos optó por tomar las campañas y resaltar los elementos que para ellos eran centrales en el discurso, mientras que para otros se trató de ser muy descriptivos antes los elementos. Algunos de ellos preguntaron por la dificultad de leer las intencionalidades de la campaña, expresaban que solo se trataba de querer vender el producto, al análisis social no era central.

El tiempo transcurrió rápidamente y los grupos alcanzaron a tomar dos elementos y analizarlos; los recortaron de las revistas y periódicos, y los pusieron en una hoja blanca en donde consignaron los elementos encontrados; las narraciones eran muy descriptivas y señalaban características de la técnica de la campaña.

Al sonar el timbre, los estudiantes comenzaron a cerrar la actividad y se explicó la tarea que se debía realizar como complemento del análisis

publicitario; cada grupo para la próxima sesión, debía elaborar un póster publicitario en el cual, vendieran un producto inventado o real, pero sin utilizar ninguna referencia de los elementos del género. Para la siguiente sesión, se ofertarían estos productos a los compañeros del salón. Rápidamente terminaron de anotar la actividad, guardaron las campañas y salieron al descanso.

Observaciones

- ✓ Se hace problemático analizar los procesos publicitarios, puesto que no es claro para ellos, la intencionalidad discursiva de los elementos simbólicos que allí se utilizan.
- ✓ La publicidad para los estudiantes representa un elemento cotidiano, el cual solo tiene un propósito: ofertar productos para que sean comprados.

**Actividad:** 4 – Presentación campañas publicitarias

**Objetivo/Propósito:** Identificar las formas en que socialmente, a través de la publicidad, se construyen roles de género en cuerpos de hombres y mujeres.

**Participantes:**

- ✓ Docente Carlos Iván Maldonado
- ✓ Estudiantes grado 1003

Descripción de la sesión

Siendo las 8:30 am, de la clase de filosofía, se pide a los estudiantes que organicen el salón en mesa redonda para escuchar a los grupos en la presentación de la publicidad; esta vez contamos con menos tiempo de clase puesto que la hora de

Reflexividades

- ✓ La forma de exhibir los productos a la venta, pasa por asignar el carácter de unisex a lo que se va a vender.
- ✓ El género se trastoca cambiando

descanso se adelanta por una jornada institucional. Como es costumbre, hay que resaltar varias veces que es necesario desplazarse rápidamente por el salón, levantando los puestos y haciendo silencio para comenzar la clase. Esta vez se organizan rápidamente y piden que se comience la actividad, puesto que están interesados en ofertar sus productos y escuchar lo que sus compañeros tienen por ofrecer. Se aclara que se van a tener en cuenta los elementos de trabajo publicitario, el discurso (no generizado) y el impacto que cause en los compañeros, según las personas que deseen comprarlo, se sumarán puntos para la nota. Al azar en la lista llamo integrantes para que pasen los grupos.

*El primer grupo*, está ofertando accesorios para decoración personal, de tipo unisex; ¡Siéntete joven! dicen en sus campañas con la intención de hacer de algunos productos, elementos de uso diario para ambos géneros. Algunos estudiantes se presentan inquietos ante esta posibilidad pero les parece atractivo.

*El segundo grupo*, con mayor número de integrantes, ofrece a sus compañeros el “carro transparente que no tiene color”, y al no tener pigmento se puede usar para ambos géneros; el usuario que lo compre puede acomodar el color a su antojo, pero la acción de conducir, que para ellos ha sido de hombres, podrá situarse ahora para las mujeres. Este producto logra causar

el rol asignado a hombres o mujeres. Los elementos asignados a un género específico se asignan al otro.

- ✓ Genera risa y gracia el hecho de que un rol de género pueda comenzar a utilizar elementos que han sido asignado a un lugar en específico.
- ✓ El género se modifica en elementos sustanciales como los colores, los objetos, los símbolos y demás.
- ✓ Hacer de las prácticas enfocadas en el género, actividades para los individuos sin distinción de su rol.
- ✓ Reconocer los espacios de género en los cuales se trastoca las actividades que tradicionalmente han sido masculinizadas y feminizadas.
- ✓ Una forma política de potenciar las acciones trasgresoras de género, es visibilizar las corporalidades que deciden situar prácticas de género tradicionalmente hegemónicas.
- ✓ Se rompe la uniformidad del género con la apuesta de rasgos y prácticas unisex.
- ✓ En ocasiones el género se

conmoción en los estudiantes, puesto que como lo expresa la estudiante Alejandra salamanca: *Eso termina cayendo otra vez en el uso de género, vuelve a establecerse un modelo para mujeres y hombres.*

*El tercer grupo*, con un poco más de timidez, presentan su producto al grupo: Un cigarrillo eléctrico. Para ellos no es tan relevante el rol de género que ocupa, sino la utilidad y practicidad que presenta, exhiben sus características centrales, en donde una es el hecho que ambos géneros pueden hacer uso de él. Para los compañeros es simplemente un producto más.

*El cuarto grupo*, con mucha más fuerza y experticia a la hora de hablar, ofrecen su producto: Un torneo femenino. Enfatizan en la importancia de crear espacios en donde las mujeres puedan tomar protagonismo en el fútbol, sin caer en la exhibición de los cuerpos como estándar de belleza; pretenden organizar un evento de gran escala e importancia como los campeonatos de los hombres, de tal manera que se reconozca el espacio de las mujeres en este deporte. Para los estudiantes, sobre todo las estudiantes mujeres, se vuelve atractivo, puesto que pueden participar de manera más visible.

*El quinto grupo*, presentó su marca y los productos: “Anvalú”, una empresa destinada a producir chocolates que pueden ser consumidos y regalados por ambos géneros, no habría algún límite para consumirlos. A diferencia de lo

posiciona como un lugar específico al cual no puede acceder hombre o mujeres. Existen asignaciones explícitas que no se pueden trastocar.

- ✓ El género implica posiciones de comodidad y de incomodidad para los cuerpos que lo habitan.
- ✓ Con la intención de crear una ruptura a los modelos de género, se terminan imponiendo nuevas tendencias respecto a un rol específico.
- ✓ Hay una preocupación especial por visibilizar el rol femenino. El masculino posee demasiada visibilidad que aunque no es problemática, oculta la apuesta de las mujeres.
- ✓ La apuesta por romper barrera en los géneros, pasa por la visibilización y enunciación de los individuos.
- ✓ Se construyen propuestas desde el aspecto binario del género.
- ✓ Es complejo para los estudiantes salirse del lugar de reconocimiento de dos géneros; la apuesta por trasgredir esos lugares es solapando los espacios que cada uno ocupa.

unisex, la particularidad de ser usado por ambos géneros representa poder romper algunos estereotipos.

*El sexto grupo*, presenta la novedad tecnológica el “Samsung Galaxy S5”, un producto dispuesto para todo el público amante de la tecnología; con un sin número de elementos el nuevo celular es de uso generalizado para todas las personas, la única condición para tenerlo es contar con el dinero.

*El séptimo grupo*, también presenta una empresa especializada en la importación, creación y comercialización de diferentes productos que sean cómodos con el género y no un problema. Ofertan automóvil para mujeres y hombres, con rasgos específicos en su composición: *Es que una mujer no puede usar esos carros grandotes, se vería toda ruda, es mejor un convertible pequeño para ella; igual un hombre no puede montarse en un Volkswagen, se vería raro.* Junto al carro ofrecen licores para ambos géneros, desde la posibilidad de que ambos tomen el producto; sin embargo no todos los licores sirven porque algunos no son tan consumidos ni por hombres y mujeres, como por ejemplo la cerveza y los cocteles.

*El octavo grupo*, ofrece bisutería para hombres y mujeres; sin mucha descripción mencionan que elaborar joyas y accesorios para hombres y mujeres con la intención que no sean únicamente para un rol específico.

✓ Se reconocen estereotipos entre ambos géneros, pero no es clara la forma de construir una tercera vía de abordaje.

✓ Para algunos, el dinero es un factor importante para acceder a elementos que trasgreden el espacio de género.

<p>Después de pasar todos los grupos, y haber escuchado la oferta de productos de sus compañeros, algunos opinaban que les parecía interesante <i>porque se podían usar productos por ambos géneros</i>. Al sonar el timbre, todos salen a su descanso.</p>	
<p>Observaciones</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ No existen más de dos géneros; la única forma de romper con la particularidad de ocupar un lugar específico en la relación binaria, es construir espacios para ambos.</li> <li>✓ Se reconocen e identifican los roles de género pero no se presentan como problemáticos; son espacios de construcción natural en el cual se evidencia claramente la enunciación de lo femenino y masculino. Presenta tensión ocupar el espacio del otro, una alternativa será buscar puntos de encuentro, no problemáticos socialmente.</li> </ul>	

<p><b>Actividad: 5 – Análisis de caso.</b></p>	
<p><b>Objetivo/Propósito:</b> Analizar las formas en que se reconocen problemáticas en torno al género que se han construido históricamente.</p>	
<p><b>Participantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Docente Carlos Iván Maldonado</li> <li>✓ Estudiantes grado 1003</li> </ul>	
<p><b>Descripción de la sesión</b></p>	<p><b>Reflexividades</b></p>
<p>Para este trabajo se tomaron dos sesiones: la primera para aclarar el proceso de análisis y para entregar los casos a estudiar; y la segunda con la intención de socializar aspectos generales de los</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El interés sobre los casos referidos al género, responde de manera significativa en los estudiantes por las prácticas de violencia que</li> </ul>



casos analizados. La primera sesión se llevó a cabo en clase economía de los martes; allí se explicaron los pasos a desarrollar durante el estudio de caso y la forma en que se podían abordar algunos elementos. Se plantearon cuatro pasos centrales para analizar cada caso dispuesto:

- 5. Descripción general del caso.**
- 6. Antecedentes que configuran el caso.**
- 7. Formular preguntas de investigación. (Dudas e inquietudes que ayuden a problematizar el caso)**
- 8. Hipótesis del caso. (aspectos que permitan dar una solución o apertura conceptual al caso.)**

Cada grupo, debía plantear cada uno de los pasos en su trabajo, con el objetivo de conocer, analizar y problematizar los casos otorgados: Ablación, el servicio doméstico, la vestimenta, la cacería de brujas, indígenas y el trabajo en el resguardo, la educación y el género, la violación sexual y violencia intrafamiliar. Aunque algunos temas estaban especificados, se enfatizó en el hecho de que cada grupo podía elegir el enfoque que quería tomar en el análisis independiente el eje que redondeara el caso. Se pidió presentar el trabajo por grupos, en carpeta de presentación en hojas blanca, muy bien presentado.

A la hora de resolver dudas y elegir los temas de explicación, los estudiantes se presentaban inquietos frente algunos temas, mientras que

presentan.

- ✓ Hay un interés particular en conocer las formas en que se construye los roles de género a partir de la historia.
- ✓ Se reconoce la importancia del estudio histórico para analizar los casos, pero se entiende el fenómeno como un momento específico del lugar de la historia.
- ✓ Se reconoce la violencia como una tipología histórica que responde a una naturaleza propia de los humanos.
- ✓ Los fenómenos de violencia que se presentan a hombres y mujeres es vistos desde patrones morales que los ponen en relación de los buenos y malos comportamientos.
- ✓ En algunos escenarios prima el análisis a partir del referente de la cultura, en otros se pone como partida la construcción personal en cada individuo.
- ✓ Se reconoce el lugar de vulnerabilidad al que se ven enfrentadas las mujeres dentro de procesos de violencia, pero partiendo de la tipificación que las mujeres representan debilidad.
- ✓ Se otorga a los procesos de

otros les parecían sumamente interesantes; *profe, ¿podemos mostrar imágenes de los casos?, ¿podemos ir a realizar entrevistas sobre el caso?, ¿y si no encontramos mucha información?* Para muchos fueron inquietantes los casos que estaban enfocados en forma de violencia, puesto que les permitía hablar de temas sensibles usando imágenes. Cada uno rápidamente eligió el tema de mayor interés y se organizaron con sus grupos para mirar las formas en que abordarían los casos. Se fijaron las fechas de entrega para la socialización de los casos y se dio el cambio de clase.

En la siguiente sesión, durante la clase de economía, se dispuso el espacio para socializar el análisis de caso obtenido en el trabajo por grupos; un representante por caso, comentaba los resultados obtenidos en el proceso y el análisis suscitado por los compañeros en este proceso; al final de la exposición de los casos, se daría espacio para las preguntas de los estudiantes frente al proceso. Los estudiantes se organizaron y se dio comienzo a la actividad.

Violación y daño psicológico: En este caso las estudiantes decidieron enfocar el caso en procesos de violación a mujeres y el impacto psicológico que este hecho genera en las personas que lo sufren. En su informe resaltan el caso de una niña de 4 años que sufre una

violencia una relación estrecha con la construcción psicológica de los individuos.

- ✓ Se reconoce el género como un factor presente en las relaciones sociales, pero no como un agente constitutivo de la violencia.
- ✓ En algunos escenarios la violencia de género presente se resuelve con procesos de inclusión en los escenarios que históricamente han excluido a los sujetos.
- ✓ Se asigna en el análisis de caso un lugar determinante al género en cuanto práctica social, pero no como un lugar de violencia y disputa.
- ✓ Para los estudiantes es importante reconocer cada caso en la historia y en los procesos sociales, sin embargo, ven estos procesos como datos que se inscriben a la historia de manera anecdótica.
- ✓ Es evidente el lugar naturalizado que se le otorga a las prácticas de género, puesto que las críticas de los estudiantes apuntan a los efectos del género y no a la conformación de este.
- ✓ Aunque naturalizado el género y las prácticas que genera, para ellos

violación por parte de su padrastro. Resaltaron algunos elementos descriptivos del suceso y elaboraron preguntas de investigación que estaban enfocadas principalmente a identificar datos y elementos propios del caso que permitan comprender el entramaje de los hechos ocurridos. En el análisis se resaltó principalmente el carácter psicológico de ambas personas (madre y padrastro) para cometer el acto; para ellas es relevante resaltar los elementos psíquicos que llevaron a cometer el acto.

La educación desde el género: hay que resaltar que el trabajo presentado fue un trabajo netamente descriptivo y que los elementos de análisis solo se presentaron de manera superflua en la socialización con el grupo. En el informe resaltaron varios datos sobre los procesos de inclusión de hombre y mujeres en el sistema educativo, analizando las formas en que estos participan. Durante la exposición con los grupos los dos estudiantes resaltaron la importancia de comprender que el sistema educativo es desigual y que las dinámicas de participación son menores de acuerdo al género.

Las mujeres indígenas y el trabajo en el resguardo: Para el caso, los estudiantes decidieron tomar el papel que desempeñan las mujeres en este proceso. El trabajo no fue muy analítico, sino que presentaron someramente algunos casos y cifras a nivel mundial de la

es clara la situación de desventaja que tiene la feminidad frente a la masculinidad. Este lugar de dominación y violencia responde a las formas naturales de un sexo sobre otro.

- ✓ Identifican los rasgos culturales que movilizan algunas prácticas de violencia y dominación y comprenden el carácter contextual de estos espacios, pero las sitúan como prácticas erróneas de un canon cultural dominante que responde al contexto que ellos viven.
- ✓ Existe un modelo de género identificado, naturalizado en los cuerpos de los sujetos, que corresponde a determinadas prácticas, pero que no evidencia intersecciones de subjetividades que constituyen a los sujetos.
- ✓ Aspectos como la raza, la clase social, la sexualidad, son adeptos que se inscriben en el género como espacios de dominación, pero que responden a la generalidad de la cultura y no a las determinaciones individuales de cada sujeto.
- ✓ Aunque el debate giro en torno a

<p>presencia de la mujer en el contexto indígena. Durante la socialización con los compañeros, resaltaron principalmente la condición de vulnerabilidad y sumisión que tienen las mujeres en los resguardos.</p> <p><u>Mujeres en el servicio doméstico:</u> En este caso, las estudiantes decidieron enfocar su caso en la situación de las mujeres negras esclavizadas, obligadas a trabajar en el servicio doméstico. Resaltan los procesos de esclavitud en América y formulan preguntas de investigación que van enfocadas a comprender los motivos que permitían dicha práctica; en sus preguntas apuntan a problematizar los rasgos culturales que permiten construir prácticas de dominación sobre las mujeres en estos aspectos. Para ellas, la producción del racismo, construye prácticas que sitúan a las mujeres en un lugar de vulnerabilidad y precariedad ante las clases dominantes que las subyugan.</p> <p><u>Cacería de brujas:</u> los estudiantes resaltaron los elementos principales de esta práctica en Europa y el impacto social que ésta generaba en el medio social. Para ellos fue importante resaltar que aunque la práctica podía realizarse en hombres, fue un hecho que se evidenció claramente en las mujeres que no encajaba en la perspectiva religiosa de la época. En las preguntas de investigación, el grupo deja claramente su postura frente al hecho, al cuestionar por qué fue una práctica desarrollada</p>	<p>los proceso de violencia en cada uno de los casos, algunos sucesos de violencia simbólica, generaban risa para ellos, lo que evidencia claramente que el espacio de representación es un lugar hipervisualizado y humorístico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se reconocen las interconexiones y los lugares de complejidad que encierran los casos, debido a que responde a diferentes formas de manifestarse el fenómeno.</li> <li>✓ Es importante reconocer los casos dentro de datos y cifras que permitan comprender la magnitud del fenómeno.</li> <li>✓ Para uno de los grupos fue importante situar el lugar de la cultura como productor de desigualdades y violencia hacia las mujeres, pero también como espacio de resistencia y de disputa de los sujetos abyectos que se resisten a los ideales impuestos.</li> <li>✓ Para algunos se generan prácticas de violencia de las cuales es problemático salir y oponerse, mientras que para otro el ejercicio de ruptura está la voluntad de los individuos por encontrar la fuga.</li> <li>✓ Es importante cuestionarse sobre</li> </ul>
---	---

sobre todo con las mujeres; sin embargo los estudiantes sitúan el debate como un proceso histórico más que refleja la crueldad de los seres humanos.

Violencia intrafamiliar: Hay que mencionar, que fue uno de los mejores casos analizados y el de mayor profundidad en su trabajo. Los estudiantes resaltaron principalmente el hecho de entender el fenómeno en la globalidad de la familia, no como un hecho de las esposas y los hijos. Resaltan los aspectos emocionales como motores importantes a la hora de producirse las prácticas de violencia en los hogares. El grupo va dirigir sus preguntas de investigación en el caso a partir de los procesos que viven las personas miembros de la familia; resaltan la falta de unidad y conocimiento de los otros como un factor decisivo en este fenómeno.

Ablación a mujeres en África: El grupo comenzó resaltando que eligieron situar este caso en mujeres de algunas regiones de África porque son los casos más sonados a nivel mediático. Como grupo resaltaron los diferentes elementos históricos, sociales y culturales que han llevado al desarrollo de estas prácticas; mencionan las características fundamentales, los rasgos centrales, los datos y cifras, y sobre todo las prácticas de resistencia que presentan algunas mujeres frente a este fenómeno. En la formulación de las preguntas sobre el caso, para ellos fue importante reconocer cuál es la

los límites y las fronteras que dispone el género. Son lugares que pueden ser franqueables, pero que socialmente representan un desafío.

magnitud del rasgo cultural e ideológico que solventa esta práctica en esas sociedades, reconociendo el lugar que ocupa la mujer y el hombre en el escenario social. Dentro del análisis fue significativo poner en debate y en cuestionamiento los motivos que permiten esta práctica.

*Ropa femenina:* Para el grupo fue importante resaltar las prendas de vestir que han sido diseñadas para mujeres, en su relación con las formas en que históricamente se han construido las prendas. En el trabajo realizado, realizan una mirada a las prácticas sociales y culturales que han ido determinando la asignación específica de las formas de vestir de acuerdo al rol de género. En sus preguntas de investigación los estudiantes problematizan las formas en que se determina la estética y diseño de las prendas según al género que ocupa cada individuo.

Tras haber socializado los casos y los puntos centrales de cada análisis, se abrió el espacio para las opiniones y preguntas de los grupos, de las cuales solo participó un grupo poniendo su postura de que *es terrible lo que le pasa sobre todo a las mujeres en el mundo, hay cosas que son muy injustas y no ayudan a que las personas puedan expresarse libremente.* Me pareció interesante partir de esa reflexión para realizar una intervención que permitiera contextualizar y conectar los puntos en común de los casos.

Resalté de manera primordial el hecho de que el género en sí es una práctica de violencia sobre los individuos, puesto que moldea formas de ser específicas en la sociedad. Los estudiantes hablaban poco y por presión de tiempo se debió terminar la clase con la reflexión; sonó el timbre y los estudiantes salieron a su descanso.

#### Observaciones

- ✓ Es la cultura un lugar de producción de formas de violencia respecto a las vivencias del género, pero este factor se encuentra situado de manera esencial en los individuos.
- ✓ Existe un modelo de género identificado, naturalizado en los cuerpos de los sujetos, que corresponde a determinadas prácticas, pero que no evidencia intersecciones de subjetividades que constituyen a los sujetos.
- ✓ Las formas de violencia son procesos complejos que causan mayor acción en los cuerpos de las mujeres, sin embargo trasgredir estas prácticas representa un enfrentamiento complejo con el medio social.
- ✓ Es importante cuestionar los lugares de violencia y sujeción de los sujetos de acuerdo a su género, pero este se sigue concibiendo como un escenario persé (naturalizado) en los individuos, sin procesos de tensión y contienda. Es una asignación necesaria que no representa en sí, una forma de violencia en los cuerpos.

**Actividad:** 6 – Observación de cortometrajes y explicación trabajo final.

**Objetivo/Propósito:** Construir reflexiones en torno al género, que permitan poner en debate los lugares en que este se manifiesta.

**Participantes:**

- ✓ Docente Carlos Iván Maldonado
- ✓ Estudiantes grado 1003

Descripción de la sesión	Reflexividades
<p>Para socializar con los estudiantes, el trabajo final que consta en elaborar un cortometraje sobre género, se presentan dos cortometrajes sobre esta temática, que permiten abordar por un lado, las reflexiones conceptuales de este tema, y observar las técnicas y formas de montaje en que se trabaja este método. Se elige un corto de 3:48 min, de elaboración casera, titulado: “Secuelas” y se selecciona otro de 19:59 min, con mayor producción, titulado: “el orden de las cosas”. La intención de ver los dos cortos, es para contrastar las formas en que se puede abordar el debate, las reflexiones que se pueden suscitar, y las estrategias que se pueden usar en la edición.</p> <p>Cuando se trata de videos, los estudiantes rápidamente se acomodan y se disponen para desarrollar la clase, y como tomó el espacio de la clase de música, puesto que el proyecto sería apoyado por el docente de esta asignatura y la profesora de español, los estudiantes sintieron presión del trabajo que sería abordado desde las tres materias (música, español y filosofía), lo que llevó a que tomaran su lugar y se dispusieran a prestar atención. Se dio una sola recomendación: <i>Van a observar los videos, especialmente analizando las narrativas y las formas de contar y abordar la temática.</i></p> <p>Se presentaron los cortos; primero el de 3 min y después el de 20 min, las reacciones no tardaron</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los estudiantes mostraron interés en conocer los cortometrajes elaborados.</li> <li>✓ En los momentos de violencia física los estudiantes presentaron actitudes de indignación ante los hechos que sucedían.</li> <li>✓ Algunos elementos se identifican como graciosos y normales en el vida cotidiana, que el efecto más común era un par de risas.</li> <li>✓ Para algunos fue importante preguntar sobre caso de violencia física hacia las mujeres desde el cual podrían enfocar su trabajo.</li> <li>✓ Los estudiantes se mostraban inquietos por las cosas que pudieran representar elementos de violencia explícita. Más por el impacto visual, que por la trascendencia que pudiera tener.</li> <li>✓ Para algunos, aspectos que allí se mencionan son cercanos a su realidad y por esto se vuelven</li> </ul>



en presentarse. Aunque el primero tenía un mensaje explícito de violencia intrafamiliar, por la producción menos elaborada y por usar elementos con exagerada dramatización, los estudiantes no ocultaban sus risas y las hacían evidentes durante el cortometraje; los momentos del whatsapp, la amiga que se indigna, el papá que golpea... entre otros elementos permitieron para que los estudiantes comenzaran a relacionar estos aspectos con situaciones y compañeros del salón, claro está, en forma de chiste y burla.

Con el segundo cortometraje, la situación fue distinta, con la elaboración del corto, era evidente que el tema “sería más serio”, aunque ambos abordaran el referente de la violencia. Los estudiantes prestaban mayor atención a las formas en que se iba narrando la historia; los rostros de indignación por ver a una mujer golpeada y a un hombre con ínfulas de macho controlador, no se esperaron y era conflictivo presenciar estos hechos. En cada momento en el que el esposo de la mujer cometía actos violentos hacia ella, la reacción era inmediata, sobre todo las niñas se sentían chocadas por lo que pasaba, algunos hombres soltaban expresiones frente al hecho: *que garra, que marica tan abusivo*. Eran igual de indignantes los maltratos físicos que se hacían, que los simbólicos y psicológicos, para ellos no era comprensible que la mujer del video permitiera eso, aunque ella estuviera durante todo el video

atractivos de abordarlos.

- ✓ Las apuestas personales de los estudiantes recaen en poner en debate los espacios que sitúan a la mujer debajo del hombre.

en una bañera con agua.

Al finalizar los videos, decidimos con el profesor de música rescatar algunos elementos para dar luces sobre el proyecto final de los chicos, la idea era rescatar algunos puntos de análisis que allí se abordaban. Fue importante dar énfasis al uso de la tecnología en el corto uno y a las metáforas usadas en el corto dos, ambos elementos nos remitían al género; ante esto, los estudiantes no dejaron de presentar sus opiniones: *profe, ¿tenemos que hacerlo sobre la violencia a las mujeres?, ¿podemos hablar de lesbianas? ¿Profe y podemos hablar sobre indigentes?* Ante los diferentes preguntas que elaboraron los estudiantes frente a sus trabajos y las reflexiones que suscitó el video, por tiempo era complicado responder cada una, es por esto que decidí hacer una contextualización general sobre la reflexión, principalmente reconociendo el debate que suscita la construcción del género en los cuerpos de los sujetos. Señalé la importancia de cuestionar las prácticas en torno al género, pero también cuestionar la existencia misma de este en los individuos, sobre todo en los parámetros que socialmente se establecen. La idea central es que lo estudiantes puedan evidenciar en sus videos, las formas en que se produce el género, reconociendo los lugares de enunciación.

#### Observaciones

- ✓ Las formas de violencia física causa una contienda en la perspectiva de los

estudiantes frente a la construcción del género.

- ✓ Es conflictivo pensar lugares por fuera del género.

**Actividad:** 7 – Tutorías proyecto cortometraje.

**Objetivo/Propósito:** Construir reflexiones en torno al género, que permitan poner en debate los lugares en que este se manifiesta.

**Participantes:**

- ✓ Docente Carlos Iván Maldonado
- ✓ Estudiantes grado 1003

Descripción de la sesión	Reflexividades
<p>Por razón de tiempo se realizó dos espacios de tutorías, una en clase de economía para revisar el enfoque y la reflexión que se pretendía trabajar, y la otra sesión se desarrolló en clase de música para orientar aspectos técnicos propios del storyboard en el cortometraje.</p> <p>Los grupos interesados fueron pasando uno a uno, y junto a los docentes se socializaron las dudas y enfoques que se estaban dando para abordar la situación de su tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aunque la mayoría de los estudiantes coincidía en la violencia hacia la mujer, se preguntó ¿por qué no armar un corto sobre violencia para el hombre?</li> <li>✓ Los roles de género planteados en los bosquejos narrados por ellos, caen en el cliché y los estereotipos.</li> <li>✓ Algunos grupos se abstuvieron de presentar el bosquejo general de su cortometraje porque buscaban una sorpresa al presentarlo.</li> </ul>
<b>Observaciones</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La mayoría de los cortometrajes, giran en torno a la violencia que se ejerce sobre los cuerpos femeninos.</li> <li>✓ Los roles de género siguen siendo binarios y contruidos desde el cliché.</li> </ul>	

