

Entre el límite y la posibilidad: la construcción de identidad de género en la escuela

Between the limit and the possibility: The construction of gender identity in the school



Fecha de recibido: 28 / 02 / 2019

Fecha de aceptación: 21 / 03 / 2019

Isabel Cristina González Quintero. Psicóloga- Investigadora egresada de la Universidad Católica Luis Amigó de la ciudad de Medellín. Colombia **Correo electrónico:** isabel.gonzalezqu@amigo.edu.co **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5362-1044>

Maria Camila Pérez Ceballos. Psicóloga egresada de la Universidad Católica Luis Amigó de la ciudad de Medellín. Colombia. **Correo electrónico:** mariac.psicologa77@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0722-5187>

Luz Adriana Triana Osorio. Psicóloga egresada de la Universidad Católica Luis Amigó de la ciudad de Medellín. Colombia. **Correo electrónico:** luztrianaosorio@gmail.com **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-7337-6648>

Cómo citar este artículo

González Q, I.C., Pérez C, M.C., y Triana O, L.A. (2019). Entre el límite y la posibilidad: la construcción de identidad de género en la escuela, *NOVUM*, 2(9), 147 – 165.

Resumen

Objetivo: En el presente artículo se expone una revisión documental de investigaciones científicas de corte cualitativo cuyo eje central fue el género y su implicación en escenarios educativos. **Metodología:** la documentación fue sistematizada a partir de una matriz bibliográfica que permitió clasificar la información según categorías analíticas preestablecidas con base en los objetivos propuestos. **Hallazgo:** se exponen tres apartados que dan cuenta de las diversas miradas sobre la noción de género, el cuerpo como representación de identidad y la escuela como reproductora de discursos y prácticas sobre género; dando lugar a la pregunta por los límites y las posibilidades en la construcción de identidad de género en la escuela. **Conclusión:** se encuentran vacíos en relación con la producción investigativa de corte cualitativa a nivel nacional sobre la construcción de identidad de género en la escuela, que involucre las narraciones que de dicho fenómeno tienen los profesores y los estudiantes, además, se encuentra escasa información académica que aborde las posibilidades que brinda la escuela para la construcción de identidad de género. **Palabras Claves:** Género; Identidad; Escuela; Prácticas.

Abstract

Objective: This article presents a documentary review of qualitative scientific research whose central focus was gender and its involvement in educational scenarios. **Methodology:** the documentation was systematized from a bibliographic matrix that allowed to classify the information according to predetermined analytical categories based on the proposed objectives. **Finding:** three sections are exposed that give account of the various looks on the notion of gender, the body as a representation of identity and the school as a breeding of discourses and practices on gender; leading to the question of limits and possibilities in building gender identity in school. **Conclusion:** gaps are found in relation to the national qualitative research production on gender identity building in the school, involving the narratives of this phenomenon by teachers and students, in addition, finds little academic information that addresses the school's possibilities for building gender identity. **Keywords:** Gender; Identity; School; Practices.

Introducción

Este artículo es útil para evidenciar algunas controversias y conceptualizaciones que se han desarrollado alrededor del género y cómo estas han influido las formas en que se conciben las identidades de género en los escenarios educativos; por tal razón, en una herramienta que puede ser utilizada por estudiantes y docentes la cual aporta a la apropiación y transmisión consciente del tema de modo que se puedan abrir preguntas alrededor de las posibilidades o límites en la construcción de identidad de género en la escuela.

La concepción y el estudio del género ha sido un tema de interés y de debate en el contexto colombiano, muestra de esto fue la publicación de las cartillas “Formar en Ciencias: ¡El desafío!”, guías editadas por el Ministerio de Educación Nacional en 2004, las cuales abordaban diversos temas de las ciencias sociales y naturales, entre ellos, el cuidado del cuerpo y las relaciones interpersonales (drogas, relaciones sexuales, entre otros) (Ministerio de Educación, 2004).

No obstante, fue en 2016 cuando temas como la identidad de género y orientación sexual generaron debate debido a que el Ministerio de Educación Nacional, en convenio con la ONU, expuso al público la iniciativa de educar en las aulas sobre orientación sexual e identidades de género no hegemónicas. Para ello, se generaron unas cartillas que serían una guía de educación sexual para los docentes del país, pero el descontento de

algunas madres y padres de familia se hizo notar al polemizar dichas cartillas y protestar, según ellos, contra la “imposición de la ideología de género en las aulas” (El Tiempo, 2016, párr. 6). Estos sucesos dieron cuenta de que el género no sólo es un tema de producción investigativa, sino que también toma importancia puesto que influye en el desarrollo del ser humano, en su contexto familiar, educativo, social y político. Con base en lo anterior, en el presente artículo se exponen las nociones que se han construido sobre el género y cómo se han visto reflejadas en las dinámicas sociales.

Para tener una mirada amplia y significativa sobre el tema, se realizó un rastreo bibliográfico en bibliotecas universitarias de la ciudad de Medellín y en bases de datos como EBSCO, Redalyc, Dialnet, Google Académico y Scielo; las cuales, proporcionaron el acceso a diversas revistas académicas de modalidad virtual. De esta manera, se tuvieron en cuenta artículos relacionados con la educación sexual en la escuela, prácticas educativas, nociones sobre el género y el cuerpo en la escuela. Los artículos encontrados obedecen a revisiones documentales y de investigación científica de corte cualitativo realizados a nivel nacional e internacional, específicamente en países como: Colombia, Argentina, España, México, Venezuela, Cuba y Chile, entre los años 2002 y 2018.

Por otra parte, es importante mencionar que la información encontrada se sistematizó y analizó a partir del programa

Atlas.ti, el cual permitió el análisis cualitativo de datos textuales a partir de relacionamientos y mapas conceptuales, que arrojaron a su vez categorías analíticas, tales como: miradas emergentes sobre el género (perspectivas biologicistas de género, perspectivas con enfoque socio cultural sobre el género y perspectivas deconstructivas sobre el género). El cuerpo como representación de identidad en la escuela (el discurso pedagógico moderno sobre el cuerpo, el cuerpo como elemento simbólico y objeto de clasificación). Por último, la escuela como reproductora de discursos y prácticas (la escuela como escenario de socialización, influencia de discursos y prácticas de los docentes, y discursos influyentes en la construcción de identidad de género). Es así, que se obtuvo una mayor comprensión de los argumentos expuestos por los autores y autoras en relación a los temas centrales de la investigación.

1. Miradas sobre el género emergentes en las investigaciones

Es un hecho el que existan diferencias biológicas entre hombres y mujeres, sin embargo, las formas en que se han interpretado merecen especial atención. Hasta el siglo XVIII aproximadamente, se concebía que la mujer era un ser inferior o un hombre incompleto por no tener pene (Viveros, 2004). A lo largo de las décadas esta idea ha cambiado. No obstante, durante el tiempo que predominó, sirvió como soporte para que se naturalizaran

nociones sobre lo que podían hacer unos y otras.

Es así que una de las perspectivas encontradas sobre el género se fundamenta en principios biológicos que esbozan las diferencias entre los sexos. Bajo esta perspectiva, antes del nacimiento ya se produce una clasificación entre los seres humanos y esta toma como único referente los genitales, es decir, basados en dichos órganos sexuales y eludiendo las demás características que se tienen en común, se designa una identidad que según el órgano puede ser femenina o masculina (Calvo y Picazo, 2016).

Con relación a lo anterior, el género es continuamente nombrado bajo unos referentes heteronormativos, los cuales son entendidos como sistemas hegemónicos que se fundamentan en el establecimiento de la heterosexualidad como único modelo válido y posible de relacionamiento, estableciendo la manera adecuada en que las personas deben comportarse y actuar. De este modo, se legitima la identidad de género masculina y femenina para los hombres y las mujeres, respectivamente (Bonino, 2002; Mayobre, 2007; Ventura, 2014). Por consiguiente, el hecho de que se establezcan referentes normativos sobre lo que significa ser hombre y ser mujer, y cómo debe actuar cada uno, es lo que ha traído consigo:

Múltiples problemáticas sociales en las que se reflejan las concepciones culturales de género, tales como las violencias

basadas en género, la discriminación laboral, la baja participación política y en instancias de poder de la mujer, la agresividad y no expresión de la afectividad naturalizada en los hombres, entre otras (Cortés, 2011, p. 92).

En las investigaciones revisadas de Carrillo (2009); Hierro (2015) y Tobón, (2009), se devela cómo históricamente, a los hombres por sus atributos físicos se les ha dado una posición de poder o dominación sobre las mujeres y sobre su entorno social. Se ha concebido que están capacitados para competir, obtener el éxito y ser racionales, lo que a su vez les exige sublimar sus emociones y manifestaciones de afecto.

En correspondencia con esto, ser mujer significa en muchos escenarios reducir su actuar al matrimonio, la maternidad y la familia, excluyéndola de aspirar a cargos o reconocimientos públicos; además, al incluir otros factores como la etnia o la edad, se limitan aún más las oportunidades que poseen sobre lo que pueden llegar a aspirar o convertirse socialmente (García, 2012; Pérez y Ramírez, 2015). En esta misma línea Lagarde (2012) constata que a partir del rol que se le ha asignado a la mujer históricamente, se le ha robado su tiempo vital, su tiempo de calidad para sí misma, puesto que prevalece un “ser para otros” y “un cuerpo para otros”, trayendo consigo la expropiación del derecho a expandir sus horizontes como seres individuales y políticos.

Desde otros puntos de vista, se concibe el género como una construcción sociocultural

cuando se plantean que algunas marcas de identidad como la etnia, la clase, las creencias religiosas, la sexualidad, entre otras, influyen en la construcción que se hace de lo masculino y lo femenino, es decir, el género –bajo estas perspectivas– no sólo se asigna a través de los órganos genitales (Arango, Castellanos, Fuller, Kaufman, Lamas, León y Viveros, 1995; Butler, 2007; García, 2005; Giraldo, 2014; Mayobre, 2007; Quaresma, 2012; Ramírez, 2008; Stolke, 2004). Lo anterior explica que, precisamente la identidad de género

Se elabora en el nivel de las imágenes socialmente compartidas, organizadas por códigos que la colectividad reproduce, sanciona y acepta. Desde luego, estas imágenes, que encarnan la propia identidad de las personas, también se encuentran en un proceso de constante transformación en la medida en que los propios códigos sociales se van modificando (Serret, 2011, p. 22).

Stolke (2004) plantea que, si bien a lo largo de la historia se había tenido una concepción naturalizada sobre el género, este término sólo empezó a ser usado cuando el discurso biomédico afirmó que los sexos no se limitan al binarismo hombre y mujer, sino que se reconoce la existencia de la intersexualidad y el transexualismo. Esta idea es sumamente importante, en la medida que permite distinguir entre el sexo biológico y el género, abriendo paso a la posibilidad de concebirlo como un conjunto de significados y comportamientos inherentes a la experiencia personal, al contexto, a la

cultura, entre otros factores. Es decir, el género, que hasta entonces era entrevisto como una convención social ligada a los determinismos biológicos, empieza a permitir la disociación entre biología e identidad, a saber, lo que antes parecían relaciones inextricables (hombre-masculino, y mujer-femenino) no son necesariamente configuradas en esa relación, ya que, puede darse el caso de que el sexo femenino asuma la masculinidad como su género, y el sexo masculino asuma una identidad de género femenina.

Sobre esta distinción entre sexo y género, Butler (2007) plantea que existe “una discontinuidad radical entre cuerpos sexuales y géneros culturalmente contruidos” (p.54), es decir, el género es una construcción cultural que no se correlaciona con el sexo biológico. De esta manera, Butler (2007) afirma que, así como los sexos no se limitan al binarismo hombre y mujer, no se puede pensar que los géneros tienen un carácter binario - femenino y masculino- sino que más bien el género pasa a ser un elemento ambiguo que es performativo del cuerpo. Esto quiere decir que el género no es algo intangible o del orden de lo psicológico, sino que se construye a partir de determinados actos corporales.

En este sentido, el género no es un sustantivo, ni tampoco es un conjunto de atributos vagos (...). El género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción (...). No existe una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se

construye performativamente por las mismas «expresiones» que, al parecer, son resultado de esta (Butler, 2007, p. 84-85).

Por otra parte, autoras como Tomasini y Bertarelli (2014) señalan que el género hace parte de un núcleo disposicional, que de modo más o menos coherente y estable en el tiempo, orienta y da forma a las experiencias sociales. Así mismo, otros autores entienden el género desde el enfoque del Doing Gender, en el cual:

Se concibe el género como una forma de dar sentido a las acciones, como un sistema de significados que organiza las interacciones y les da una dirección. Desde esta perspectiva, el género no se entiende como un atributo de las personas, sino como algo que las personas hacen (...), es decir, como una construcción social que emerge cuando las personas interactúan en contextos socioculturales (Rebollo, Piedra, Sala, Sabuco, Saavedra y Bascón, 2012, p.132).

Es decir, el género se considera como una producción que implica la participación de las subjetividades permeadas por las experiencias ante lo vivido, de las cuales se da forma y sentido a la propia identidad. Es así, que las identidades son entendidas como procesos de construcción ya que son un producto discursivo, semiótico, de interpretación y producción de significados (Serret, 2011). Además, estas son

Una zona fluida, resultado del cruce entre la autopercepción y la percepción social (...) entendida como un sitio siempre en movimiento que es producto de un proceso de reflexividad, de diálogo entre ambas miradas. La propia mirada y las miradas externas que implican siempre un

reposicionamiento, una reconfiguración de ese mismo lugar (Serret, 2011, p. 19).

Estos argumentos permiten afirmar tal y como lo hace Quaresma que la identidad de género es “una construcción sociocultural significada históricamente a partir de múltiples discursos que regulan, producen jerarquías, normalizan, transgreden, y legitiman saberes” (2012, p. 181). En este sentido, en cada época y según el saber que se esté legitimando, se establecen representaciones sociales sobre el género, las cuales tienen que ver con las visiones que dan cuenta de cómo las personas lo comprenden, qué se espera de cada sexo, y cómo se establecen las relaciones de poder (Buitrago, Cabrera, y Guevara, 2009).

Respecto a lo anterior, Scott (1986) plantea dos cuestionamientos: ¿qué es lo que está en juego en los discursos y debates que invocan el género para explicar o justificar sus posturas?, y ¿cómo se invoca y se reinscribe la comprensión implícita sobre el género?

El reflexionar sobre estos cuestionamientos permite iniciar un camino crítico en el que se renueve el paradigma estereotipado que se tiene del género, por otros, en los que opere la resignificación equitativa del mismo, donde sea posible pensar al ser humano como un sujeto que es complejo, diverso y por naturaleza, tiende a simbolizar su identidad en marcas visibles como el cuerpo.

2. El cuerpo como representación de identidad en la escuela

“Sin el cuerpo que le proporciona un rostro, el hombre no existiría”
(Le Breton, 2002, p.7)

La concepción moderna del cuerpo surgió a finales del siglo XVI y principios del XVII, cuando el proceso de diferenciación corporal se manifestó en diferentes instituciones como la escuela, la cual fue partícipe de la producción de una idea determinada del mismo. Con la adquisición de espacios curriculares definidos para la educación corporal, se cimentaban los argumentos para justificar la noción de que la formación del carácter en los estudiantes, podría conseguirse de forma más eficiente a partir de una acción sobre el cuerpo, más que por el intelecto (Adorni, 2009; Aisenstein, 2003; Scharagrodsky & Southwell, 2007). Así, el discurso pedagógico moderno se manifestó a través de la autorización de determinadas posiciones corporales, gestos y desplazamientos que iban de la mano con la tendencia a permitir sólo una sexualidad determinada; dicha acción permeó la mayoría de dinámicas escolares extendiéndose durante el siglo XX. En esta misma lógica, el ser humano fue clasificado en términos dicotómicos desde un saber biomédico: se es hombre o se es mujer, lo cual constata, en consonancia con la mirada biologicista del género, que lo corpóreo fue naturalizado en relación con la identidad sexual.

Asimismo, es importante resaltar que se comienza a hablar de cuerpos sanos y enfermos con el propósito de saber cuánto podían contribuir a la producción

económica para el mantenimiento del status quo de una sociedad. De esta forma, el cuerpo es comprendido -desde una mirada mecanicista y productiva- como un elemento que está sujeto a la normatividad y a la disciplina (Foucault, 2002; Kirk, 2007; Le Breton, 2002; Pedraza, 2014; Scharagrodsky & Southwell, 2007). En palabras de Foucault (2002) “el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones (...) formando así, una anatomía política que es igualmente una mecánica del poder” (p.83).

Sin embargo, es preciso reconocer que actualmente se evidencian formas emergentes de concebir el cuerpo en la escuela, por los diversos discursos y debates que le han otorgado una mirada más amplia. No sólo es comprendido como un elemento biológico, sino que se le atribuye una carga simbólica como resultado de diversas representaciones e imaginarios sociales que lo significan, lo nombran y le otorgan sentido, siendo éste un vínculo por el cual, los sujetos se aferran al mundo y a una idea de lo que son y representan en una cultura determinada (Fernández, 2014; Le Breton, 2002; Scharagrodsky & Southwell, 2007; Tomasini y Bertarelli, 2014).

Cabe aclarar, aunque la concepción del cuerpo ha cambiado a lo largo el tiempo, sigue siendo objeto de distinción y clasificación. Zarza (2009) afirma que el cuerpo se entiende como “un espejo social a través del cual se clasifica a los

individuos por su género, su apariencia (...) y sus consumos culturales, asignándoles así un conjunto de significados y valores que los ubican dentro de alguna clasificación social” (p. 1350). A partir de estas clasificaciones, se generan oportunidades y desventajas para que los sujetos se desenvuelvan en los principales ámbitos de socialización, tanto públicos como privados. Es decir, que según la manera en la que se presentan los cuerpos se produce una diferenciación social, de sexo y de género, que crea “un orden de cuerpos tanto sobrevalorados y jerarquizados como devaluados y abyectos” (Tomasini y Bertarelli, 2014, p. 124).

En un estudio realizado por Tomasini y Bertarelli (2014) en Córdoba - Argentina, se aborda el tratamiento que se le otorga al cuerpo dentro del contexto escolar. Allí se destaca que los códigos y normas escolares son textos que señalan con exactitud la forma correcta de vestir y presentarse en la escuela, que precisan aspectos como accesorios y formas de adornar el cuerpo. De igual forma, es de subrayar que los cuerpos en la escuela también son influenciados por los medios de comunicación y el mercado actual, produciendo ciertas formas de estética relacionadas con la moda, los ideales de hombre y mujer y demás elementos que configuran las diferencias identitarias; lo que da cuenta de una experiencia corporal en la escuela, en la cual se pone de manifiesto un sinfín de prácticas “físicas, expresivas, higiénicas, disciplinarias,

deportivas, etc.” (Moreno, 2009, p.160) Por todo ello, “la identidad personal no estará libre de la influencia socio-cultural, razón por la que una parte importante de ella queda definida por los roles sociales, es decir, por una vida social ejerciendo determinados valores” (Domínguez, 2004, p.3).

En el artículo académico “El cuerpo en la escuela” realizado por Scharagrodsky & Southwell (2007) se expresa que son las lógicas sociales y culturales en el marco de algunas tramas institucionales, como la escuela, “las que modelan el cuerpo, lo atraviesan y definen un repertorio particular de actividades perceptivas, expresiones de sentimientos y emociones, ritos de interacción corporal, relaciones con el placer, el deseo, el dolor, la enfermedad, el sufrimiento o la estima” (p. 2). Por consiguiente, se puede concluir que las formas en que los sujetos experimentan y significan sus cuerpos se enmarcan en lógicas situacionales que determinan aspectos tan cruciales como las formas de relacionamiento consigo mismo y con los demás.

Por otro lado, se reconoce que aunque en el sistema educativo aún perduran ciertas iniciativas de la escuela tradicional con todas sus formas de docilización del cuerpo (Goodson y Dowbiggin, 1990), los cambios de paradigma que abogan a la inclusión, a la equidad, al reconocimiento de los derechos de los estudiantes sobre sus propios cuerpos, y el constante seguimiento a una justicia significativa que garantice y reconozca la

particularidad corporal de cada persona (Mattio, 2015), han venido transformando los ambientes escolares donde convergen dinámicas más flexibles, pero no menos complejas, puesto que “la escuela hace equilibrio como una institución que se ve atrapada por el resquebrajamiento del relato moderno, al que se aferra mientras los cambios sistémicos y los sujetos le imponen un funcionamiento con otra lógica” (Armella y Dafuncho, 2015, p. 1092).

3. La escuela como reproductora de discursos y prácticas

La escuela como institución es un escenario propicio para la transmisión de conocimientos y para la socialización, puesto que, bajo este escenario, los estudiantes se reúnen en el acto del aprendizaje, pero también para conocer amigos, formar grupos de referencia, encontrar otras posibilidades -aparte de las que se han ofrecido en el núcleo familiar- que les permitan la construcción de su identidad y la adopción de conductas sociales (Pérez y Ramírez, 2015).

En efecto, en el proceso formativo y de socialización que se da dentro de la escuela, los estudiantes aprenden los valores, normas y comportamientos legitimados en la cultura; y de esta manera, se convierten en hombres y mujeres que responden a características designadas por la sociedad. Dado esto, se ha afirmado que “la escuela -como espacio socializador que es- no sólo

transmite estereotipos de género, sino que es, entre otros espacios educativos, productora y reproductora de elementos que fundamentan la construcción de las identidades de género” (Sancho, Hernández, Herraíz, y Vidiella, 2009, p. 1169). Al mismo tiempo, es relevante enunciar que los comportamientos sociales y los estereotipos de género, son aprendidos y dinamizados en la interacción de docentes y estudiantes. Sin embargo, en dicha interacción los docentes asumen un rol protagónico al convertirse en uno de los principales transmisores de la cultura (Artavia, 2005; Cotrina, García y Caparrós, 2017; Covarrubias y Piña, 2004; García, García, y Reyes, 2014; Klein, 2018; Millán, 2010; Palomino, 2012).

Frente a esto, cabría preguntarse cómo transmiten los docentes esas pautas de comportamiento que se relacionan de una u otra manera con el género. Con base en las investigaciones revisadas, se pueden plantear tres maneras en la que los docentes se ven involucrados en la enseñanza sobre el género y la orientación sexual.

La primera manera es indirecta; es decir, cuando los docentes no pretenden educar en género, sin embargo, establecen a través de sus narrativas ciertas “expectativas de comportamientos de sus alumnos según sean niñas o niños, por ejemplo, en relación con la prolijidad personal y de sus trabajos, el cumplimiento con tareas propuestas (...), entre otras” (Santos, 2007, p. 20).

En este caso, la subjetividad de los docentes es proyectada en las prácticas escolares y muestran de una u otra manera los estereotipos que poseen sobre lo femenino y lo masculino. En una investigación realizada por Pérez y Ramírez (2015), con docentes de una Institución Educativa en Bogotá, los autores constataron que los docentes asocian determinados juegos según el género, es decir, conciben que los niños deben jugar con balones mientras que las niñas deben hacerlo con muñecas a fin de que desarrollen ciertas características reconocidas como propias de quienes son.

En este punto cabe señalar lo planteado por Buitrago, Cabrera y Guevara (2009), - en una investigación realizada para comprender las representaciones sociales de género y castigo- cuando afirman que, al establecerse determinados juegos para cada uno de los sexos entran a operar las representaciones sociales sobre el género, donde se delimita un campo de posibilidades y límites para los hombres y para las mujeres.

Al respecto, Pérez y Ramírez (2015), concluyeron que:

Los valores, tradiciones y discursos que circulan en la escuela se perpetúan y llegan a convertirse en estereotipos excluyentes que determinan el deber ser de lo femenino y lo masculino, pues como se ve en la representación social de los maestros de la institución en mención, se cree que es necesario formar a los niños para lo público, la competencia, mientras que se considera que las niñas se deben formar para el ámbito de lo privado, de la casa y la

crianza de los hijos (Pérez y Ramírez, 2015, p. 118).

No obstante, es importante señalar que cuando un educador reconoce la forma en que sus narrativas influyen sobre la construcción del género que hacen sus estudiantes, pueden articular nuevas formas de narrativas que generen espacios de inclusión y equidad, por ejemplo, Eskelsen (Citada en Macías-Esparza, 2017) afirma que si en el aula de clase se le da el turno de la palabra a una niña y a un niño de forma alterna, o si se elige un niño y una niña para que sean líderes en equipos deportivos u otros, se le está enseñando al alumnado -de forma implícita- que una identidad de género es tan valiosa como la otra, lo que permite que los estudiantes encuentren en los docentes un discurso que legitima su construcción de la identidad de género en tanto no se evidenciarían prácticas discriminatorias o excluyentes entre lo que puede hacer un hombre o una mujer.

La segunda forma, se da a través de la imitación, es decir, cuando los estudiantes toman a sus docentes como referentes y reproducen sus conductas y actitudes para hacer su propia construcción de lo femenino y lo masculino (Mercado, 2004; Millán, 2010; Santos, 2007). Esta forma en que los docentes se ven involucrados en la construcción de género, más que tener que ver con las narrativas de los docentes, se da en el marco de la interacción y el aprendizaje por observación. Referente a esto, Santos (2007) plantea que esta forma de enseñanza se da “de manera no

intencional, incidental o espontánea como parte del proceso de socialización” (p. 7).

La tercera forma, se da durante el desarrollo de las clases de educación sexual. Sin embargo, esta forma de educar trasciende el cumplimiento o no cumplimiento de los objetivos que están plasmados en los proyectos de educación sexual; más que esto, dicha educación tiene que ver con las narrativas de los docentes en este espacio y cómo nombran –aunque sea de forma implícita- la forma ideal de ser hombres y ser mujeres en la sociedad (Puerta, 2010; Quaresma, 2012).

Esta idea es apoyada por la investigación que se realizó en varios colegios de la ciudad de Medellín con el fin de observar la influencia del proyecto de educación sexual en los estudiantes. En dicha investigación, Puerta (2010) encontró que en los proyectos de educación sexual se concibe “la sexualidad como una dimensión humana” y se hace un énfasis en la educación en valores; pero en la praxis, dicha concepción no se evidenció, puesto que las prácticas y discursos de los agentes institucionales no hacen énfasis en los valores, sino en las enfermedades de transmisión sexual, en los embarazos adolescentes y en los derechos sexuales y reproductivos. Por otro lado, la autora describió cómo el profesorado en ocasiones niega las realidades sexuales de los adolescentes y la influencia en su educación; los padres y madres de familia, conciben que sus hijos no aprenden lo que en el colegio se les enseña sobre la sexualidad; y el alumnado afirma que

aprenden más en el diálogo con los amigos, pues no confían en las personas adultas y prefieren informarse por medio del internet. En definitiva, la autora concluye que “la educación sexual escolar influye muy poco en las creencias, actitudes y comportamientos sexuales de los adolescentes” (Puerta, 2010, p. 145).

Sin embargo, Quaresma (2012) plantea que las narrativas que emergen por parte de los docentes en la clase de educación sexual, influye no tanto en las creencias, actitudes y los comportamientos sexuales de los estudiantes, sino en la construcción de género que empieza a hacer el alumnado. Al respecto, plantea que:

Cuando los docentes hablan sobre los fines y la importancia de la educación sexual, destacan preocupaciones y propósitos más allá de la prevención de enfermedades y del embarazo adolescente (...). Acompañando estos temas circulan también creencias sobre género y sexualidad que indican cómo deben ser hombres y mujeres y cuáles comportamientos, actitudes, gestos y prácticas sexuales son adecuados para cada uno (Quaresma, 2012, p. 179-180).

Esta exposición es fundamental, puesto que destaca que detrás de las charlas de sexualidad se están transmitiendo pautas sobre el género en las que se naturaliza la diferencia entre ambos sexos, en relación a los roles que cada uno desempeña desde lo heteronormativo. Además, la autora afirma que:

Tampoco podemos pensar que en las escuelas y en las prácticas de educación sexual no “circulan” creencias que se refieren a identidades sexuales y de género marginadas o desacreditadas (...). Esas identidades, (...) se tornan productivas para establecer la frontera entre lo valorado y lo desestimado, entre lo permitido y lo prohibido (Quaresma, 2012, p.190).

Teniendo en cuenta que el profesorado cumple un rol fundamental en la construcción que hacen los estudiantes sobre su identidad de género, a través de sus discursos y sus prácticas, es importante señalar que la forma en la que los docentes se ven involucrados e involucradas está atravesada por su propia formación, por las creencias que tienen sobre este tema, por la experiencia derivada de la práctica educativa, por la interacción con otros, por el contexto en el que se desenvuelve su cotidianidad, por sus proyecciones y realizaciones, y por su propia historia de vida (Babativa, 2017; Díaz, 2007; Gavia, 2013; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Organización de los Estados Americanos y Agencia Interamericana para la Cooperación y el desarrollo, 2003).

Dado esto, se anota que si bien es relevante la constante formación y sensibilización del profesorado también se hace fundamental que reflexionen sobre su propia historia e identidad, para que, a través de la comprensión de ésta, transformen progresivamente sus representaciones sociales sobre el género y construyan un escenario escolar que le brinde mayores y mejores posibilidades a

los estudiantes (Chagas, 2005; Demarchy, 2016; García, Sala, Rodríguez, y Sabuco, 2013).

Por otro lado, se resalta que, al ser la escuela una institución social, no sólo se ve influenciada por agentes individuales, sino que los discursos propios que allí confluyen adquieren un carácter social que responde a unos intereses culturales. En palabras de Muntaner (2000): “la educación se ve influenciada no sólo por decisiones de carácter pedagógico o didáctico, sino por otras de procedencia muy diversa: políticas, económicas, ideológicas, culturales, que la condicionan y determinan en cada contexto particular” (p.2).

En este orden de ideas, se puede concebir que la escuela es un espacio de convergencia en “el que se articulan y enfrentan discursos sociales, como el discurso médico, el religioso y el jurídico” (Quaresma, 2012, p. 182), por medio de los cuales se les ofrece un marco de posibilidades y límites a los estudiantes para la construcción de la identidad de género. Si bien, a través del discurso religioso se legitima una construcción de género basada en nociones hegemónicas y heteronormativas, mediante el discurso médico se ensalza el desarrollo de la sexualidad más allá de las nociones sobre lo normal y lo deseable, es decir, sin tener en cuenta las orientaciones; y el discurso jurídico claramente brinda un amplio marco de posibilidades para la construcción de identidades de género que podrían ser denominadas como

alternativas. En este sentido, se hace importante señalar el planteamiento de Santos (2007) sobre que:

Si bien la escuela tiene una función normalizadora de los cuerpos e identidades desde la norma heterosexual (...), tal proceso acontece en un contexto epocal donde diferentes debates atraviesan las comunidades escolares desde discursos sociales, culturales y legales más amplios, que intentan visibilizar y legitimar la igualdad de género, la diversidad sexual y el derecho a decidir sobre el propio cuerpo entre otros temas (p. 120).

Es decir, los discursos y prácticas que se reproducen en la escuela se ven influenciados por la época, pues según el momento histórico en que se analice se pueden encontrar divergencias en cuanto a las posibilidades y límites que ofrece para la construcción de la identidad de género y la orientación sexual. En correspondencia con esto, otros autores afirman que:

En tiempos de globalización, han surgido numerosos cambios en los vínculos humanos. La diversidad en las modalidades amorosas y eróticas, las nuevas identidades sexuales, la conquista del matrimonio igualitario y la ley de identidad de género (...) son cambios que cuestionan el discurso del patriarcado con su lógica binaria (Vega, Maza, Roitman y Sánchez, 2015, p. 5).

En efecto, dados los diversos discursos sociales que se articulan en la escuela en este momento histórico, han proliferado

muchas maneras de ser, más allá del marco binario existente (hombre/mujer) y sus estereotipos (Lamas, 2007). Si se acepta esta multiplicidad de identidades, también sería preciso reconocer la existencia de identidades de género complejas y poco visibilizadas como el transgenerismo, la transexualidad, el género fluido o no binario, los cuales “cuestionan la idea de los sexos como contrarios, permitiendo adquirir y combinar elementos de géneros que se han considerado históricamente opuestos o complementarios” (Villar Canarias, Altamira, Mujika, Caballero, Fernández y Celis, 2013, p. 18).

Entonces, el hecho de que la escuela acoja la articulación de estos discursos sociales que han legitimado las variadas formas en que las personas construyen su identidad de género, hace que se convierta en un escenario para la emergencia de la diversidad.

Conclusiones

Diversos estudios como los de Bonino, 2012; Calvo y Picazo, 2016; Carrillo, 2009; Cortés, 2011; García, 2002; Hierro, 2015; Mayobre, 2007; Pérez y Ramírez, 2015; Tobón, 2009; Ventura, 2014; coinciden, en que la perspectiva biológica ha sido una de las propuestas más predominantes a lo largo del tiempo para explicar y legitimar qué es y cómo se manifiesta el género. Así, esta propuesta ha permitido justificar e invisibilizar la inequidad entre los hombres y las mujeres en materia de derechos, siendo estas últimas quienes

constantemente se han visto privadas de su participación a nivel social, laboral y educativo.

No obstante, en otras investigaciones como en las propuestas por Arango et al., 1995; Buitrago, Cabrera y Guevara, 2009; García, 2005; Giraldo-Gil, 2014; Mayobre, 2007; Quaresma, 2012; Ramírez, 2008; Rebollo et al., 2012; Stolke, 2004; Tomasini y Bertarelli, 2014, se encuentra que, en la actualidad, se han venido construyendo formas alternas para entender el género, desplegando un abanico de posibilidades y debates que contribuyen al enriquecimiento y comprensión de los fenómenos de identidad. Así, se puede afirmar que el género es un término que cambia según los discursos que se legitiman en un determinado momento histórico. Si bien la primera forma de nombrar, comprender y legitimar el género fue la perspectiva biológica, en la actualidad, -y probablemente en los años venideros- se están aceptando nuevos discursos que propenden alcanzar una concepción de género diferente, en la que se abarquen temas como la equidad y los derechos de hombres, mujeres y otras identidades de género emergentes.

Así también, la escuela ha participado históricamente en una cultura somática moderna, donde los cuerpos se conciben como instrumentos de clasificación a través de los cuales los individuos se reconocen por su género, su sexo, sus comportamientos, su personalidad, entre otros aspectos. El cuerpo en el discurso pedagógico moderno y en la disciplina

escolar tradicional, es restringido en la definición de una sexualidad correcta, censurando y controlando ciertas expresiones identitarias.

Por su parte, es necesario tener en cuenta que si bien la escuela -a través de diversas prácticas y discursos- naturaliza y reproduce referentes heteronormativos de género, es también un escenario que acoge avances sociales y ofrece con esto múltiples posibilidades a los estudiantes para la construcción de su identidad de género. Acorde con lo anterior, los espacios escolares se han venido transformando en escenarios donde convergen discursos y debates que abogan por la inclusión, la equidad y cumplimiento de los derechos del alumnado.

En relación al contexto colombiano, se puede comprender en parte la disconformidad de algunas madres y padres de familia con las cartillas para la educación sexual, puesto que el discurso jurídico que se manifestó en dichos documentos presentaba una nueva forma de concebir el género, lo cual originó debate al enfrentarse al discurso religioso, que tradicionalmente ha imperado en las escuelas del país.

Es de resaltar, además, la importancia que le han dado las investigaciones a la confluencia de discursos en la escuela. En esta confluencia se ha señalado el rol fundamental que cumplen los docentes, por lo cual se resalta la importancia de que estos se involucren en procesos de

formación, sensibilización y reflexión continua sobre sus estereotipos y representaciones sociales. Lo que las investigaciones sugieren es que de esta manera se evitarían los sesgos en su interacción con los estudiantes, enriqueciendo con ello la construcción que se hace sobre la orientación sexual y la identidad de género.

Para finalizar, es fundamental enunciar que partir del alcance del rastreo bibliográfico desarrollado se encontraron vacíos en relación con la producción investigativa de corte cualitativa a nivel nacional sobre la construcción de identidad de género en la escuela, que involucre las narraciones que de dicho fenómeno tienen el profesorado y el alumnado además, se encuentra escasa información académica que aborde temas como las posibilidades que brinda la escuela para la construcción de identidad. De este modo, sería pertinente proponer más investigaciones cualitativas que permitieran comprender la confluencia de las prácticas y discursos en la construcción de identidad de género en la escuela, a través de la exploración de las posibilidades y límites que en ella se dinamizan.

Referencias

- Adorni, M. (2009). Transformaciones del Cuerpo en las diferentes etapas de la historia. Viref. *Revista digital del Instituto de Educación Física*, 1(1), 1-7.
- Aisenstein, A. (2003). *Cuerpo, escuela y Pedagogía*. Argentina 1820-1940.

- Revista Iberoamericana*, 3 (10), 83-102.
- Arango, L., Castellanos, G., Fuller, N., Kaufman, M., Lamas, M., León, M., y Viveros, M. (1995). *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Armella, J. y Dafuncho, S. (2015). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. *Educação & Sociedade*, 36(133), 1079-1095.
- Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5, 1-19.
- Babativa, H. (2017). *El rol del docente de educación física: de lo esperado a lo instituido (maestría)*. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministas*, (6), 7-36.
- Buitrago, M., Cabrera, K., y Guevara, M. (2009). Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos. *Educación y educadores*, 12(3) 53-71.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*.
- Calvo, G., y Picazo, M. (2016). La diversidad de género en la escuela pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 81-90.
- Carrillo, R. (2009). Educación, género y violencia. *El Cotidiano*, (158), 81-86.
- Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista mexicana de investigación educativa – RMIE-*, 10(27), 1071-1082.
- Cortés, D. (2011). Identidad y roles de género en estudiantes de un colegio público de Villavicencio (Meta, Colombia). *Pensando Psicología*.
- Covarrubias, P y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 34(1), 47-84.
- Demarchy, J. (2016). *Disposición y Rol del Educador en la Globalización de la Educación Moderna*. Quibdó, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 55-65.
- Domínguez, M. (2004). *La construcción de la identidad en la juventud: sociedad, cultura y género. III Jornadas Pedagógicas de la Persona. Identidad personal y educación Sevilla*. Ponencia llevada a cabo en la Universidad de Sevilla, España.
- Fernández, C. (2014). El simbolismo social del cuerpo: body art (algunos ejemplos). *Revista de Antropología Experimental*, (14), 301-317.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Recuperado de <http://www.uruguaypiensa.org.uy/im- gnoticias/592.pdf>
- García, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, (7), 71-8.
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la*

- Facultad de Educación de Albacete, (27).
- García, E., García, A., y Reyes, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 203-210.
- García, R., Sala, A., Rodríguez, E y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 269-287.
- Gavia, P. (2013). Creencia de los profesores sobre los problemas de conducta en alumnos con discapacidad intelectual. *Ra Ximhai*, 9(4) 245-258.
- Giraldo-Gil, E. (2014). Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Curriculo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 211-223.
- Goodson, I., y Dowbiggin, I. (1990). *Cuerpos dóciles- Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza*.
- Hierro, G. (2015). Género y educación. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, (2), 53-63.
- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter / nacionales en la sociedad postdisciplinaria. *Ágora para la EF y el Deporte*, 4(5), 39-56.
- Klein, J. (2018 marzo 12). El nuevo papel del docente en el siglo 21 / Columnista invitado. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/columnista-invitado-193080>
- Lamas, M. (2007). *El género es cultura. V campus euroamericano d cooperação cultural*. Recuperado de http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/3.p_lamas_m._el_genero_es_cultura.pdf
- Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida-Hitos, claves y utopías*. México.
- Macias-Esparza, L. (2017). Educación, feminismos y liderazgo. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, (46), 340-347.
- Mayobre, P. (2007). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 35-62.
- Mattio, E. (2015). “El derecho de los cuerpos: Dispositivo de la persona, biopolítica afirmativa y derechos sexuales y reproductivos”. Pelicano, 1.
- Mercado, E., (2004). Los valores y la docencia de los maestros puestos en escena. *Tiempo de Educar*, 5(10), 135-158.
- Millán, A. (2010). *Las niñas asean el salón, los niños salen a Recreo*. Ibagué, Tolima: Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Organización de los Estados Americanos y Agencia Interamericana para la Cooperación y el desarrollo (2003). Manual de capacitación sobre registro y sistematización de Experiencias pedagógicas. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica [Módulo 1]. Recuperado de http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual_de_sistematizacion_Libro1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional, (2004). Guía No. 7, *Formar en Ciencias: ¡el desafío!* Recuperado de <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/estandares-b-sicos-de-competencias-en-ciencias-naturales-y-ciencias-sociales-formar-en>
- Moreno, W. (2009). El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación. *Currículo sem Fronteiras*, 9(1) 159-179.
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-19.
- Palomino, F. (2012). El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1693/1/Palomino_zf.pdf
- Pedraza, Z. (2014). La educación del cuerpo para el conocimiento escolar. En Martínez, P y Neira, F. (Ed.), *Cartografía de éticas para la paz en el siglo XXI* (pp.197- 212). Colombia: Universidad de La Salle.
- Pérez, P., & Ramírez, F. (2015). Homofobia en la escuela, un juego de representaciones en torno al género. *Momento - Diálogos em Educação*, 23(2), 107-127.
- Puerta, M. (julio-diciembre 2010). De por qué los adolescentes en Medellín no reflejan la educación sexual escolar que reciben - hablan adolescentes, padres y maestros. *Cuestiones teológicas*, 37(88), 369-397.
- Quaresma, D. (2012). La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil. *Subjetividades y procesos cognitivos*, 16(1), 178-179.
- Ramírez, C. (2008). Concepto de género: reflexiones. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (23), 307-314.
- Rebollo, M., Piedra, J., Sala, A., Sabuco, A., Saavedra, J y Bascón, M. (mayo-agosto, 2012). La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de educación*, (358), 129-152.
- Redacción El Tiempo. (11 de agosto de 2016). Marchas agitan debate sobre supuestos cambios en manuales de colegios. *El Tiempo*.
- Sancho, J., Hernández, F., Herraiz, F., & Vidiella, J. (octubre-diciembre, 2009). Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela.
- Santos, H. (2007). *Educación sexual en la escuela*. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/educacion_sexual_dossier.pdf
- Scharagrodsky, P., & Southwell, M. (2007). *El cuerpo en la escuela. Programa de capacitación multimedial*. Recuperado de <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>
- Scott, J. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *American Historical Review*, 91(5), 1053–75.
- Serret, E. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *Revista de investigación y divulgación sobre los*

- estudios de género*. Época 2, año 18 (9). 71-97.
- Stolke, V. (2004). La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Estudios Feministas, Florianópolis*, 12(2), 77-105.
- Tobón, J. (2009). Representaciones sobre la construcción del rol masculino en hombres o adolescentes. *Revista CES Psicología*, 2(1). Recuperado de <http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/bitstream/10946/3758/1/3.pdf>
- Tomasini, M y Bertarelli, P. (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 181-199. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/psicologia.1199>
- Tomasini, M. (2015, mayo 14). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista iberoamericana de educación*, 68, 117-136. Recuperado de <http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-74562.html>
- Vega, V., Maza, J., Roitman, D., y Sánchez, M. (2015). *Identidad de Género, construcción subjetiva de la adolescencia*. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/055_adolescencia1/material/archivo/identidad_genero.pdf
- Ventura, R., (2014). *La sexualidad mediada: Estudio de la heteronormatividad en los informativos de televisión*, (Tesis de maestría). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Villar, A., Canarias, E., Altamira, F., Mujika, I., Caballero, I., Fernández, M y Celis, R. (2013). Los deseos olvidados: La perspectiva de género y de diversidad sexual en la Cooperación al Desarrollo, en la Educación para la Ciudadanía Global y en la promoción y defensa de los DDHH de las personas inmigrantes y refugiadas. *Euskadi*.
- Viveros, M. (2004) “El concepto de ‘género’ y sus avatares: Interrogantes en torno a algunas viejas y nuevas controversias”. En C. Millán de Benavides, y M., Estrada. (Ed.), *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo* (pp. 170-193). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Zarza, M. (2009). Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7.