



# Abriendo el espíritu de las ciencias sociales: una apuesta pedagógica en clave de género<sup>1</sup>

Opening up the spirit of the social sciences: a bet pedagogical in key of genre

Abrindo o espírito das ciências sociais: uma aposta pedagógica em chave de género

Giotto Aleksei Quintero Fetecua  
Natalia Bejarano Ochoa

---

<sup>1</sup> El artículo está basado en, desde, los resultados y análisis reflexivo que se obtuvieron durante la investigación-acción-sistematización y la práctica educativa en el IED La Candelaria, para optar al título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francis José de Caldas. 29 de noviembre de 2013.

Giotto Aleksei Quintero Fetecua<sup>2</sup>  
Natalia Bejarano Ochoa<sup>3</sup>

- 2 Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; correo electrónico: Aleksei\_171@yahoo.com.ar
- 3 Candidata a Magister en Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Colombia; correo electrónico: Nataliabeoa@gmail.com

Fecha de recepción: 29 de noviembre de 2013 / Fecha de aprobación: 9 de mayo de 2014

### Resumen

El presente texto es fruto de una reflexión lograda luego de 2 años de culminar la práctica pedagógica en calidad de estudiantes de pregrado en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizada en el IED Colegio La Candelaria durante el año 2011 con estudiantes del grado octavo, construida como una propuesta frente a la enseñanza de las ciencias sociales, en la que se incluyeron las categorías de diversidad sexual, género y ciudadanía.

**Palabras clave:** *Práctica pedagógica, escuela, enseñanza de las ciencias sociales, pedagogía de la diversidad sexual y de género, ciudadanía, educación.*

### Summary

This text is the reflection, after 2 years of completion of practice teaching quality of undergraduate degree in Basic Education with Emphasis on Sciences social of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas, in the IED Colegio La Candelaria in 2011 with the eighth grade students, built as a proposed front the teaching of social sciences which included the categories of sexual diversity and gender, and citizenship.

**Key words:** *Pedagogical practice, school, social science, diversity of gender, citizenship, pedagogy, education and sexual education.*

### Resumo

O presente texto é fruto de uma reflexão conseguida depois de 2 anos de culminar a prática pedagógica em qualidade de estudantes de pregrado em Licenciatura em Educação Básica com ênfase em Ciências Sociais, Universidade Distrital Francisco José de Caldas, realizada no IED Colégio A Candelaria durante o ano 2011 com estudantes do grau oitavo, construída como uma proposta em frente ao ensino das ciências sociais, na que se incluíram as categorias de diversidade sexual, género e cidadania.

**Palavras chave:** *Prática pedagógica, escola, ensino das ciências sociais, pedagogia da diversidade sexual e de género, cidadania, educação.*

“A la memoria de nuestro amigo, confidente y cómplice de sueños, Néstor Andrés Cáceres Suarez, con quien construimos un tejido alrededor de las múltiples reflexiones en torno a la educación, la pedagogía y el quehacer docente. No cabe duda de que su legado irá más allá de estas palabras y de los pensamientos desplegados en el cosmos”.

## Introducción

El siguiente artículo es la memoria de un proceso educativo enmarcado en la práctica pedagógica realizada, entre el año 2008 y 2011, por las y los autores en calidad de estudiantes de octavo y noveno semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La práctica se realizó en el IED Colegio La Candelaria, Jornada Mañana, con estudiantes de grado octavo, en edades de entre 12 y 16 años; se desarrollaron actividades que dieron cuenta de unos objetivos iniciales y de una visión, lectura y comprensión de mundo, que se evidenciaron en las siguientes categorías: diversidad sexual y de género, enseñanza de las ciencias sociales y ciudadanía. Las categorías se re-configuraron de tal manera que apostaron constantemente por la interdisciplinariedad como la intersección de diferentes saberes, disciplinas y maneras de pensar-hacer en el espacio de la escuela. Por medio de estas categorías centrales, se afirmó que:

“La primera resalta la importancia de develar las relaciones sociales entre hombres y mujeres en la escuela; la segunda, desarrolla el surgimiento del Estado-Nación en relación a la ciudadanía y, posteriormente, cómo construir una ciudadanía en Latinoamérica; la tercera muestra que los DDHH son una categoría transversal y, por último, ver cómo la enseñanza de las ciencias sociales, la crítica de sí misma, su crisis, la interdisciplinariedad, el género, la diversidad sexual y los DDHH, son categorías para su comprensión” (Bejarano, Cáceres, Quintero, 2011).

En este sentido, el siguiente texto tiene como objetivo dar cuenta de los distintos aprendizajes con relación a la experiencia vivida y vívida, así como del fortalecimiento de la propuesta a través de la reflexión, de la re-lectura, no solo de las palabras escritas en la Monografía, sino de las distintas vivencias alrededor de las categorías mencionadas.

El texto se divide en tres partes: la primera tiene que ver con la enseñanza de las ciencias sociales, la segunda, con las nuevas

ciudadanías y, por último, todo el panorama presente en la escuela alrededor de la exclusión por identidad de género. Cada uno de los capítulos concluye dentro de dicha categoría, sin dejar de lado la articulación de las mismas.

## Un espíritu en crisis: qué enseñar y para qué enseñar ciencias sociales

“Las luces que han descubierto las libertades, han inventado también las disciplinas”.

Foucault, *La Ilustración*.

Caminando entre las apuestas, los aprendizajes, la práctica, los retos de un proceso de instrucción, gestión y estimulación del conocimiento, dentro del espacio que mimetiza el entramado social: la escuela, y, en ese espacio, donde la vida escolar se construye día a día a través de sujetos, fue necesario para nosotros pensar las ciencias sociales hoy, pero hacerlo desde la realidad cotidiana de la vida escolar (práctica educativa).

Nuestra vida y nuestro proceso de aprendizaje, junto al oficio de educar dentro de la diversidad de conocimientos, métodos, prácticas, formas de ver, concebir, alterar, contar, la vida en la escuela y su evolución socio-histórica, se ven atravesados por necesidades diferentes a las que la tradición académica y educativa nos han presentado. Encontramos el dilema del deber ser y el hacer dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, acompañado de una carencia en el discurso, así como en la concepción misma de lo que concebimos por ciencias sociales (y humanas).

Sin entrar en toda la discusión ontológica y epistemológica, nos centramos, desde una mirada crítica, en una apuesta por reorientar el conocimiento y las formas de ver el mundo, para contribuir a mejorar no sólo el discurso, sino las experiencias que devienen desde diversos lenguajes e intentan comprender el mundo. Para nosotros es preciso e imperativo transversalizar un enfoque de género y de diversidades sexuales como pretexto para revisar la historia y construir un camino desde las acciones que fueron invisibilizadas hace mucho tiempo; ahora es crucial para el desarrollo de la nación contribuir al enriquecimiento de los procesos y acciones que llevan a cabo organizaciones de base, movimientos sociales, comunidades ancestrales, movimientos socio-[contra]-culturales sexuales, entre otros.

Al parecer, en y para las ciencias sociales todo está claro, es decir, el qué y el para qué enseñar, pues la educación formal de

hoy día, así como todo contexto de formación y aprehensión de los acontecimientos humanos, de la formación de los estados, de la evolución de los modelos económicos y la industria, y demás procesos de socialización, imaginación, creación, devastación, progreso, etc., pareciera estar compuesta de conocimientos intocables, pareciera que no hubiese nada más qué decir frente a la realidad socio-cultural que se vive en el acto cotidiano de educar e instruir en unos conocimientos básicos para la vida (en sociedad).

Frente a ello, y siguiendo una composición de ideas que generen una transformación y una lectura distinta de la realidad, que procuren una emancipación social en el sentido de una búsqueda de la igualdad, la equidad, la libertad y la participación real de todos en la construcción de un ideal de nación, de sociedad, de mundo mejor; abordaremos la enseñanza de las ciencias sociales desde una mirada crítica de sí, tomando el modelo interdisciplinar y teniendo en cuenta el transversalizar el enfoque de género y diversidad en la comprensión de la realidad histórico-social; sin dejar de lado la perspectiva en derechos como categoría integral, unida a la formación y construcción de una imagen del mundo, de una sociedad en evolución y movimientos continuos, para que sea equitativa, visible, participativa y real.

Cuando hablamos de un espíritu en crisis, nos referimos al hecho de ver que uno de los objetivos de las ciencias sociales: interpretar, analizar y reflexionar sobre los acontecimientos, prácticas, condiciones y subjetividades sociales que entretejen las redes socio-históricas-culturales, que hace de ésta un ciencia rica y dinámica, al parecer se pierde en sus referentes de debate y disertación debido a que las prácticas de enseñanza se quedan en la egolatría de textos que dejan de lado la construcción, las dinámicas y las acciones que se hacen desde otros puntos, desde otras miradas y desde otras regiones, salvando su ideal patriarcal/moderno/colonial/heteronormativo, invisibilizando las reivindicaciones y necesidades de los seres humanos, de otras sociedades, de grupos de base y/o movimientos [contra culturales] sociales, sexuales entre otros.

Además de esta crisis de espíritu social y científico, el espacio donde se imparten y construyen conocimientos también atraviesa por una crisis existencial, pues deviene de la incapacidad de generar formas, prácticas, reflexiones, lenguajes, unidades didácticas, representaciones educativas que procuren rescatar la educación de un sistema totalizante, opresor y plano que se encuentra alejado de las realidades sociales de quienes hacen la escuela.

Quedando cortos para semejante responsabilidad, las políticas educativas son cada vez más privatizadoras, perdiendo el valor público de la esfera educativa en diversos contextos socio-históricos; así, ¿cómo rescatar a la escuela y a las ciencias sociales de esta crisis?, surge ésta como una cuestión de principio en nuestra apuesta, bien se podría decir que las ciencias sociales entrarán a jugar un papel importante, desde su lugar en la reconstrucción de la idea de escuela y su papel en el mundo, la reivindicación de su rol perdido de transformar, innovar y reflexionar desde una mirada crítica.

Para nosotros es importante creer y ver en, dentro y desde la escuela un rol emancipador, donde se discuta, se debata la importancia de su papel como espacio educativo-formativo, transformador y crítico para la vida social; pues, en éste se determinan sentimientos de pertenencia y se construyen y desarrollan identidades, se imprimen conocimientos prácticos para la vida. Por tanto:

“Se advierte que es fundamental educar para la reflexión la crítica y la creación. La formación en estas dimensiones de la racionalidad es fundamental para la apropiación y transformación de la tecnología necesaria para resolver las necesidades sociales. Es necesario educar personas capaces de reconocer y asimilar los cambios y, por tanto, se trata de educar en la disposición permanente a aprender. Las necesidades actuales del trabajo tecnificado y organizado requieren personas creativas y capaces de trabajar en equipo. Esta exigencia nos lleva nuevamente no sólo a la valoración del trabajo y de su producto, sino al reconocimiento del otro. Se trata de desarrollar competencias no sólo académicas sino también éticas y estéticas en los educandos”<sup>4</sup>.

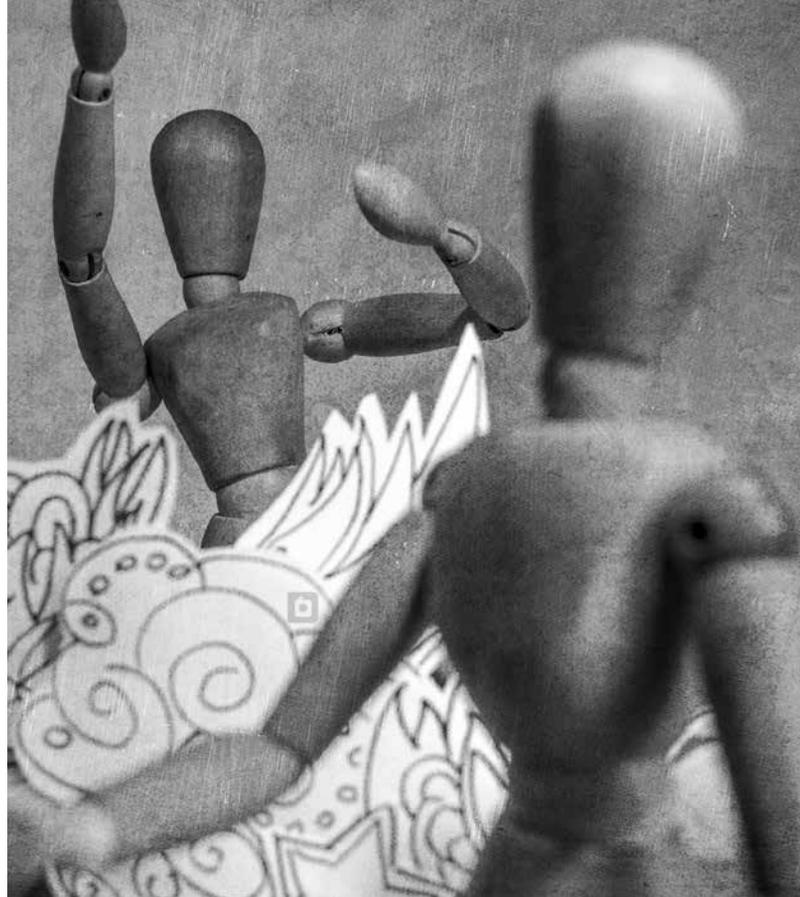
De esta manera, el encuentro entre diversas conciencias y las distintas formas de concebir el mundo, de imaginarlo, de re-construirlo, de apropiarlo, etc., se debe estimular desde la escuela como referente de transformación en la práctica educativa, provocando a los docentes, y por supuesto a los estudiantes, a través de conocimientos que se relacionen con su medio, haciendo de la mirada del estudiante un espacio crítico-reflexivo-propositivo desde los aspectos más locales, e ir ampliando su horizonte hacia un ámbito global, partir de lo particular a lo general, teniendo en cuenta los diversos y multipolares contextos en los cuales se trabaja, se educa, se gestiona y se comparten percepciones y competencias para una sociedad multicultural, pluriétnica y diversa con un entramado socio-cultural complejo y dinámico.

4 Tomado del II Seminario taller sobre el perfil del docente y estrategias de formación. San Salvador, El Salvador, 6 al 8 de Diciembre de 1999.

Desde un trabajo que lleve a encuentros entre la importancia del papel docente y la implementación de prácticas adecuadas frente a los estudiantes, reivindicando los espacios de convivencia, un lenguaje no sexista y un modelo histórico-social basado en la crítica reflexiva de lo cotidiano, es como se promueven propuestas innovadoras en el espacio educativo y desde la enseñanza de las ciencias sociales.

Esto es posible verlo a partir de nuestros recorridos diarios, llevados a cabo con la apuesta pedagógica de entablar una relación en clave de género con los estudiantes, así se llegó a consensos críticos, de continua reflexión y con miras a la emancipación de y desde la escuela; como ejemplo, se desarrolla un modelo de enseñanza que procuró crear en los estudiantes una mirada crítica de la realidad y de las condiciones sociales que nos rodean, a través de talleres, salidas pedagógicas, proyecciones audiovisuales, análisis y referencias a nuestro pasado con un enfoque de género; haciendo de su medio un lugar más cercano y atractivo en la aprehensión de la realidad y la comprensión de las dinámicas sociales en clave de género<sup>5</sup>.

Siguiendo la idea de Segovia Rosa y Martín Federico cuando citan a Alderoqui y Aizemberg, frente al papel de las ciencias sociales, la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales no es formar científicos sociales, ni expertos en una ciencia o disciplina. Lo que se enseña en ellas rebasa el conocimiento de tales disciplinas. Enseñar ciencias sociales está ligado a criterios de valor y a la formación social de y desde la escuela. Es leer e interpretar la realidad social. Incluyendo el hecho de que, desde la mirada de Segovia, enseñar ciencias sociales es enseñar a pensar, guiar a la toma de conciencia de que es el pueblo el que construye la realidad social. Es analizar las diversas alternativas de solución a los problemas sociales; reconocer las diversas formas de organización política y socio-económica que existieron en otros pueblos y realidades, y construir otras nuevas de acuerdo a las ideas y recursos existentes, delineando un futuro consensuado por todos<sup>6</sup>.

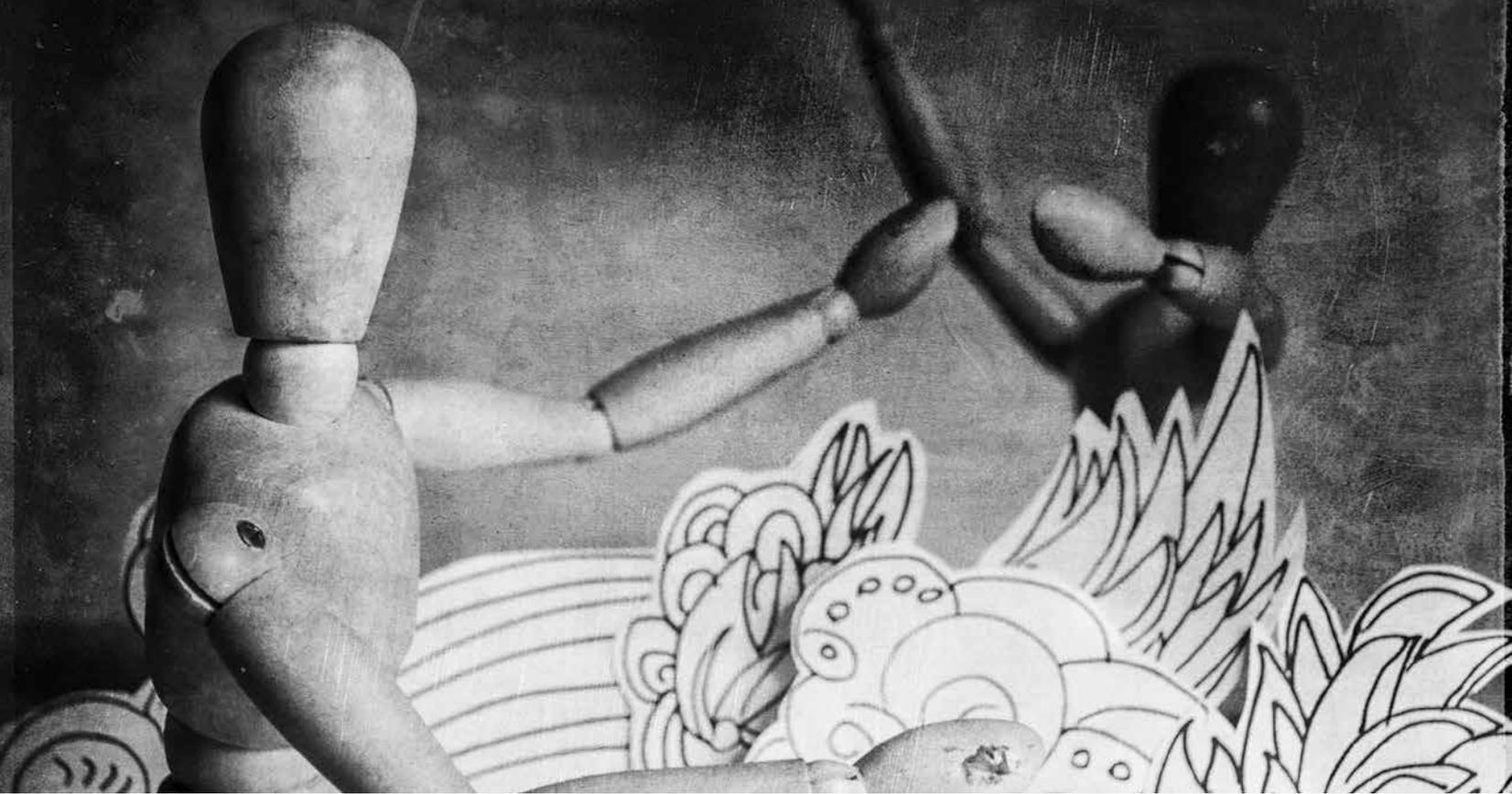


De esta manera, uno de los campos que se trabajó con los estudiantes del IED La Candelaria, fue desde los DSR, desde el arte y el cine, expresiones artístico-históricas propias que les ayudarán a comprender su entorno a través de conocimientos que devienen de su realidad inmediata, como ejemplo está el taller sobre la percepción-imagen del cuerpo, donde ellos se representaron y hablaron desde sí, desde lo que son, desde cómo se ven ellos mismos; tal como lo mostramos en las imágenes a continuación:

Podemos decir que la integración en la construcción del conocimiento social es importante para lograr una sociedad capaz de entender los fenómenos de su realidad desde diferentes campos, ya que así se genera identidad, memoria, historia, cultura, etc., sin dejar de lado la pretensión de incorporar y reconocer el conocimiento de los otros, sus discernimientos sobre lo social, lo étnico, lo cultural, etc.

5 Es así que uno de los momentos más agradables durante la práctica, para nosotros y para los estudiantes, fue la salida a la Biblioteca Nacional, donde asistimos a la exposición “Américas 200”, que conmemoraba los bicentenarios del continente a través de una mirada artística por medio de la fotografía; allí se evidenciaban los logros de la mujer en la construcción de nación y también cómo habían sido las luchas para el reconocimiento de sus derechos, allí la categoría de género se hace importante para nosotros en las ciencias sociales, ya que nos dio la oportunidad de trabajar el tema desde otra perspectiva, sin dejar de lado la historia y la geografía como disciplinas y como referentes clásicos y tradicionales en la enseñanza. Con[s]cientes de que aunque falta mucho por trabajar desde el quehacer de la escuela y las ciencias sociales, y sus “crisis”, es menester que éstas puedan ser superadas con la transformación de las prácticas de enseñanza dentro de la mismas, donde el liderazgo del docente es fundamental, donde la construcción del conocimiento debe ser mutuo y los saberes adquiridos, por estudiantes y docentes, deber ser la suma de muchos factores que creíamos ajenos a la enseñanza, como la colaboración de los docentes de planta y la disposición de la parte administrativa del colegio, sin contar con la contribución de los estudiantes para poder abordar el tema con liderazgo y confianza, que para nuestro caso fueron fundamentales.

6 Segovia, R., y Martín Maglio, F. (1998). El estudio de las ciencias sociales. Buenos Aires, p. 13 y p. 37.



Al trabajar desde lo interdisciplinar, desde los aportes e intersecciones con otras áreas del conocimiento, así como con otras formas de ver, leer, interpretar y contar el mundo, procuramos conseguir la integralidad y la corresponsabilidad entre saberes y sentires, para enriquecer y entender los fenómenos sociales, culturales, ambientales, políticos, etc., que transforman dinámicamente nuestras sociedades.

Desde un supuesto instintivo, académico, pedagógico, cultural, social y cotidiano, apostamos por enriquecer la enseñanza de las ciencias sociales a partir de un enfoque desde la diversidad de género y sexual, como eje transversal a la comprensión y desarrollo de habilidades para la vida (en sociedad). Esta mirada deja atrás concepciones que parecen hoy seguir siendo re-evaluadas y/o cimentadas en y dentro de las formas de impartir la historias y de yuxtaponer un lenguaje y un discurso, desde la matriz heteronormativa/moderno/colonial/patriarcal, desconociendo la mirada del otro como constructor participante de lo que soy como ser humano, como persona, así nos ubicamos en dos aspectos en la base de la construcción de las categorías de género y de diversidad sexual.

Tener en cuenta que el género es una categoría ya construida desde la ambivalencia y el binarismo (hombre-mujer/sexo-género), afirmar que no hay otras construcciones de género, de afectividad, de orientación y/o preferencia sexual, han sido las

concepciones que hoy están en crisis en-desde las Ciencias Sociales, así como en todas las áreas de conocimiento que dialogan y construyen la realidad social en la escuela. Como nos muestran Felitti y Queirolo, la apuesta por comprender el género es recordar que éste no es un sinónimo de mujer.

Todas las relaciones sociales pueden ser vistas desde la mirada de la diferencia sexual y las relaciones de poder. El análisis de las masculinidades es un desafío que no podemos relegar (Felitti y Queirolo, 2009. p. 38). Teniendo en cuenta que cuando se habla de diversidad sexual y de género lo hacemos desde una construcción personal, cultural, en la que una y otra parecieran no tener nada que ver, es allí donde se insiste que lo sexual no determina el género, pues la diversidad sexual hace parte de nuestra complejidad socio-cultural. Recordando a Núñez:

“La diversidad sexual se encuentra integrada en las personas a otras dimensiones de su socio-diversidad y esto tiene implicaciones de poder y resistencia diversas, con efectos diversos sobre las condiciones de vida. [De esta manera] la lucha por una sociedad más equitativa, justa, respetuosa, democrática, no puede darse en la descalificación, en la banalización [invisibilidad, marginalidad, exclusión, obstaculización] o secundarización de la demanda de los otros (Núñez. 2011. p. 102).

Es necesario cambiar el propósito de re-construir y re-significar la mirada androcéntrica, machista, patriarcal y heterosexista

que el modelo tradicional, de análisis e ideológico, viene perpetuando en la realidad y en las dinámicas sociales educativas, así como en la realidad social en la que habitamos.

Al hablar en clave, desde el enfoque y la perspectiva de género, de diversidad sexual y de derechos en la enseñanza de las ciencias sociales, apostamos por un modelo de innovación, al proponer y determinar una ruptura, una resignificación, una transformación y reevaluación en las concepciones y paradigmas establecidos; reevaluar los conocimientos y estructuras de ser, conocer, leer e interpretar el mundo, apropiándonos de un saber (pedagógico), un saber socio-histórico-cultural más equitativo, que promueva el reconocimiento y el respeto por el otro.

Desde la propuesta de SYNERGIA esto significa deconstruir la cultura y el poder patriarcal, modificando las prácticas, creencias y costumbres instauradas en la cultura, reconociendo las diferencias culturales y de género, proponiendo la flexibilización y revalorización de los roles, reconociendo expectativas e intereses del otro y de la otra como diferentes (SYNERGIA, 2003), mediante la promoción y el empoderamiento del ejercicio político de hombres y mujeres en la construcción de un (nuevo) modelo de ciudadanía.

## ¿Para qué ser cívico si soy maricón?: apuntes clave para el sentido

“Dejo a los varios porvenires (no a todos).

Mi jardín de senderos que se bifurcan”.

Jorge Luis Borges.

Como objetivo e intenciones de la práctica intentamos construir espacios representativos, críticos, constructivos y emancipadores desde la escuela, a partir del reconocimiento del otro en la diferencia; a la vez, se buscó desarrollar un enfoque inclusivo, integral, reflexivo y de género, desde la perspectiva en Derechos Humanos, como parte esencial

en el desarrollo de habilidades y competencias para la vida en comunidad, para hacer que el estudiante conceptualice y represente las relaciones intersubjetivas que establece en la vida escolar y en la cotidianidad, desde el ejercicio de la participación y el reconocimiento, con el fin de desarrollar habilidades para la vida (en sociedad)<sup>7</sup>.

El desarrollo del enfoque de género en la enseñanza de las ciencias sociales implica reconocerle como una categoría transversal que permite la comprensión de las realidades sociales, económicas, políticas y culturales en las sociedades, y así diferenciar lo que en nuestra cultura y sociedad ha sido definido como las características, roles o papeles asignados a cada uno de los sexos, y ubicar el hecho de ser hombre o mujer como producto de una construcción socio-cultural [mediatizada] (Quintero, 2011, p. 200).

Apostamos por “promover” la resignificación de los procesos formativos (enseñanza/aprendizaje), desde una visión que respete y vele por la diversidad en su conjunto, en su heterogeneidad, en cada uno de los contextos a los que pertenece [mos] como sujeto[s], como comunidad, organización, grupo de base o movimiento, como país y por consiguiente como nación. Ese propósito se enmarca dentro de un sentido socio-político-cultural, donde la ciudadanía, como toda propiedad humana, es el resultado de un quehacer, la ganancia de un proceso que empieza con la educación formal (escuela) e informal (familia, amigos, medios, de comunicación, ambiente social), porque se aprende a ser ciudadano, como a tantas otras cosas, pero no por la repetición de la ley ajena o el látigo, sino llegando al más profundo ser sí mismo (Cortina, 1997, p. 38).

La presente propuesta se centra en promover una noción de ciudadanía que hemos venido desarrollando, abriendo paso a un proceso de reconocimiento e inclusión de la diversidad pluricultural de nuestro país, con todos sus enfoques étnicos, sexuales y de género. Se trata entonces de educar personas capaces de vivir, convivir, desarrollar y utilizar de manera crítica espacios

7 Por tal motivo, en el ejercicio de nuestra práctica pedagógica, la educación de sujetos de derechos busca reforzar las competencias para vivir en sociedad, una sociedad que se concibe como orientada a un espacio común, a unas prácticas consensuadas por una constitución y unas normas mínimas de convivencia, donde los sujetos-ciudadanos sean capaces de ponerse en el lugar del otro. La escuela tiene un papel fundamental en la constitución de estos sujetos dentro del mundo en el que nos movemos, un mundo globalizado, mercantilizado, jerarquizado, donde se promueven más comportamientos de exclusión y diferenciación del otro por su raza, orientación sexual o género, religión, nacionalidad, estatus socio-económico, etc., antes que reconocer su importancia vital en la construcción de una realidad y un mundo mejor.

creativos y emancipadores, en y desde las instituciones democráticas; lugares donde los sujetos se construyan desde el reconocimiento y la diferencia, bajo los parámetros del respeto a las comunidades, así como a aquellos que optaron por una opción de vida distinta de la heterosexista-machista-patriarcal, impuesta culturalmente en las prácticas de constitución socio-histórico-cultural de nuestra nación.

Este enfoque trae consigo el reto de dejar a un lado los manuales de buenas costumbres como marcos de representación establecidos e inamovibles del ejercicio de la ciudadanía, para dar paso al reconocimiento de las diferencias y al diálogo, en torno al sentido de respeto y pertenencia, buscando el desarrollo de un proceso de educación intercultural.

De esta forma se abre espacio a una educación ciudadana centrada y nacida de la experiencia misma del estudiantado, desde procesos de participación, diálogo y reconocimiento de las diversidades

que entran en escena día a día en las escuelas mismas: la capacidad de elaborar proyectos comunes con compañeros y compañeras; valorar el ejercicio de construir nación de todos y todas; respetar y construir espacios de convivencia que reconozcan la diversidad y las diferencias culturales, de género, étnicas, generacionales, etc.

Por ejemplo, hemos de tener en cuenta lo que nos dejó la experiencia de la visita a la exposición itinerante las Américas 200, utilizada como pretexto para reflexionar y reconocer el papel de la mujer en la construcción de la nación; a continuación presentamos una muestra:

Con el fin de transversalizar la función docente con el papel ideologizante de la escuela, reflexionamos desde una visión crítica y emancipadora sobre la construcción de nuevas ciudadanías, donde la escuela, la comunidad escolar y el docente adquieren una función importante como actores y protagonistas de la realidad social, y donde, a la vez, la transformación de las



prácticas y del lenguaje son los principios que rigen el ejercicio de nuestras intenciones, al forjar una imagen de cambio en los estudiantes y en la sociedad en general<sup>8</sup>.

Si revisamos el contexto y las prácticas que se manejan en el espacio educativo, a su vez las intenciones/preensiones del modelo de enseñanza aprendizaje que mantiene la sociedad, encontramos que “durante más de dos siglos la educación, el proceso de instrucción (formación), y por tanto la reproducción del estado y su conservación se han dado debido al ejercicio de una enseñanza cerrada, patriarcal/heterosexista/ moderno/colonial” (Quintero, p. 202).

Esto a pesar del mérito de distintas acciones colectivas y académicas desarrolladas en los últimos años, especialmente en Bogotá durante los 3 últimos gobiernos locales, cuyos planes y agendas han buscado la inclusión, promoción y creación de espacios y políticas que protejan y visibilicen sectores sociales y poblacionales, comunidades, expresiones locales y culturales, que han sido marginados, excluidos e invisibilizados en los procesos y dinámicas de la realidad social y cultural.

Uno de los dilemas que se nos presenta en el ámbito escolar y en la vida en sociedad, más allá de la legislación y de los programas de gobierno, así como de los planes educativos que vienen insertando un diálogo diferente de reconocimiento en la escuela, es la comprensión de ser ciudadano y ciudadanía, también de la nacionalidad, en términos democráticos, pues, siguiendo a Ugarte, las democracias occidentales mantienen distinto número de derechos según la persona de que se trate, homosexual o heterosexual. Aunque los ciudadanos trabajan y/o pagan sus impuestos con independencia de su orientación, elección, forma de existir y convivir (de socializar y reconocerse desde el otro) y de los derechos que les son reconocidos, hay una tensión y un punto de diferencia entre nacionalidad y ciudadanía, pues si todos los individuos que nacen dentro de un estado tienen la misma nacionalidad, no todos tienen la misma ciudadanía (Ugarte, 2005, p. 10. Citado por Quintero, 2011, p. 203).

Dentro de los cambios que cotidianamente representa nuestra existencia en una sociedad tan fragmentada y diversa, pretendemos acercarnos a desarrollar un “sentido de significado a la vida, dentro de una sociedad que cada vez tiene menos sentido” (Bookchin, M. Citado por Giroux, 1993, p. 22). Al caminar en

la realidad escolar y confrontarla con las premisas que guían nuestros propósitos, se impone un gris avasallador en las huellas que dejamos sobre el/lo otro, con improntas y arengas de inclusión-exclusión dentro de las dinámicas de movilidad y existencia de cada uno de los sectores (poblacionales, culturales, sociales, etc.) que componen la sociedad de hoy.

Bajo el lema de seguridad, ciudadanía y democracia para todos, la realidad se ve inmersa en la disgregación e invisibilidad de muchas acciones y movilizaciones que, desde su diferencia, desde su lugar de enunciación, expresan el inconformismo frente a las acciones políticas de los representantes de turno, al desarrollar programas (agendas) de cambio y transformación de las dinámicas, formas de expresión, sentidos y representaciones del ser dentro de un sistema social, político, cultural y económico que no se vive desde un ejercicio participativo y crítico, sino represivo y mediáticamente controlado.

La clave para que el reto tenga movilidad en las instituciones, y en todos los sujetos, es asumir críticamente el papel de la historia en las acciones cotidianas de las comunidades, organizaciones base, movimientos sociales y populares, cosmogonías, creencias, papeles, agentes, actores, protagonistas, etc. Así, la educación estaría al servicio de los intereses de diversos grupos de estudiantes (replicadores).

De esta forma, los estudiantes lograrán comprender las fuerzas socio-políticas que influyen en su destino y tendrán algún control sobre ellas para cubrir las necesidades básicas de la comunidad en la formación de las nuevas ciudadanías, su evolución social, económica, cultural y política. Además, podrán orientar y visibilizar la existencia de la diversidad étnico-cultural en cada uno de los sujetos (Quintero, 2011, p. 204), al reconocer la importancia del otro y del movimiento continuo de la sociedad, las dinámicas relacionales y comunicativas, las diferentes perspectivas de ver y comprender la realidad social, el ejercicio y responsabilidad social de cada individuo, y la construcción de un sentido de pertenencia al deseo social, económico, político y cultural por el que todos soñamos y luchamos cada día.

Con el objetivo de emplear un enfoque, una perspectiva que integre las acciones, relaciones, imaginarios, representaciones y búsquedas, los afectos y contradicciones, orientaciones y emotividad, acontecimientos, hechos e identidades, los símbolos

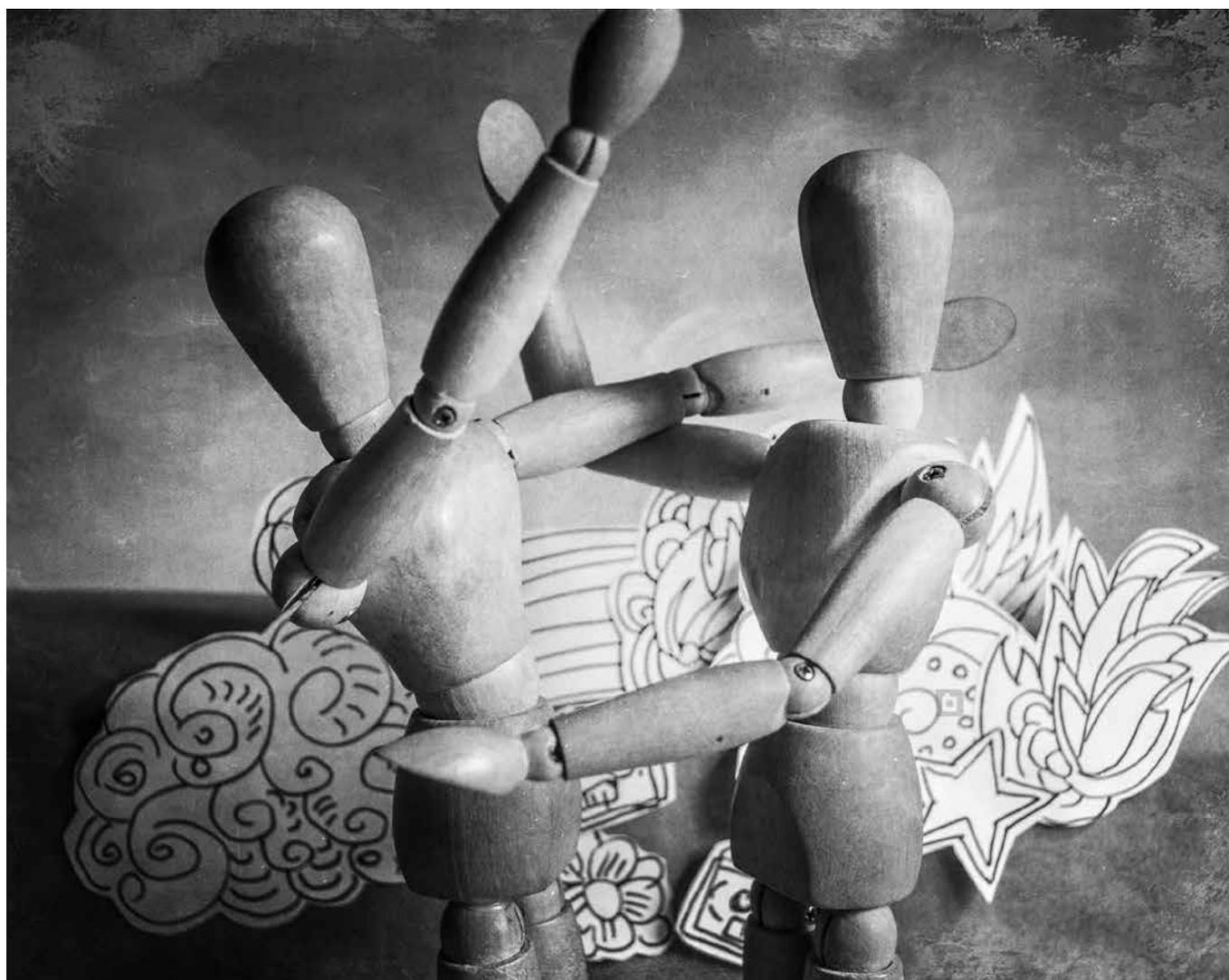
8 La ciudadanía no es algo que se dé en el sujeto (a priori), más bien puede ser considerada como un entramado de acciones que cada sujeto ejerce desde su lugar de enunciación (a posteriori). En el campo de la democracia participativa, de la cual hacemos parte por la Constitución Nacional, existe una representatividad desde y para los individuos que componen la nación; la ciudadanía, por ende, surge en el sentido de pertenencia a unas tradiciones culturales, sociales y políticas que todo sujeto tiene dentro de la comunidad, pueblo o nación a la que pertenece.

y todo signo de existencia del género humano en la enseñanza y en las múltiples posibilidades de existencia y convivencia social, reconocemos la necesidad política de la escuela de crear en los sujetos (estudiantes) una conciencia individual, crítica de su entorno, reflexiva, solidaria, participativa, creativa y comunicativa, donde sean capaces de definir, promover, construir y dar cuenta de su papel dentro de la sociedad, contexto cultural, mundo, organización o colectivo.

Como ejemplo, presentamos a continuación la mirada (idea-representación-imagen) que nos mostraron los estudiantes

del IED La Candelaria en relación a la ciudad, a la identidad, al espacio, a lo cultural, a los modelos de socialización y convivencia, a los comportamientos y responsabilidades que hacen parte de su diario vivir y su realidad inmediata.

Como parte del acto creativo, dinamizador, formativo, crítico y emancipador que deviene de los aportes de las teorías feministas, así como de las diferentes acciones de los movimientos sociales emergentes, vienen tomando forma espacios e imaginarios que nos permiten pensar una escuela (como un espacio, lugar, territorio educativo-formativo) sin discriminación, sin



un diálogo sexista, sin actos de violencia, sin un lenguaje que maltrate, invisibilice, excluya y/o margine al otro dentro de su diversidad, para ello son necesarias transformaciones y una resignificación de las condiciones de vida de quienes entran a este lugar, contribuyendo al desarrollo de “ciudadanías sensibles a las diferencias culturales invisibilizadas por el proyecto [moderno/colonial] ilustrado” (Herrera, 2009, p. 243).

Sin olvidar que la escuela hoy día no tiene las herramientas necesarias, ni los docentes, ni prácticas de sentir-pensar en clave de género, o los elementos suficientes para superar la discriminación y/o violencia entre la comunidad educativa en general y en las dinámicas de su realidad inmediata, es importante que todos fortalezcan el principio transformador, socializador, transmisor, humano que tiene la educación, procurando que estudiantes, docentes, padres de familia y demás personas que pertenecen a la vida y al espacio escolar-formativo, reconozcan al otro, y-en-desde el otro, las virtudes que le identifican como protagonista, actor, replicador, dinamizador, sujeto, persona, individuo crítico, emancipador y creativo.

Con dicha labor se contribuye al proceso de revalorizar al sujeto y a la ciudadanía, pues se resalta la importancia de las dimensiones ciudadanas que derivan en los campos cívico, político, social, y cultural, atravesadas [transversalizándolos desde] por la perspectiva en derechos, y articuladas con un enfoque de diversidades de género y orientaciones sexuales desde una mirada socio-histórica, donde los sujetos, desde la diferencia, la diversidad, desde su lugar de enunciación-acción, tienen, promueven y construyen identidad, pertenencia, y un horizonte de cambio, de transformación, de emancipación socio-cultural (Quintero, 2011, p. 205).

Pensar la escuela, y dentro de ella, desde la posibilidad de crear una idea de mundo posible, donde todos, todas y todos fijemos una realidad, permite idealizar, pretender, buscar, planear, programar, contribuir a que la sociedad en su conjunto asuma unas formas íntimas de ser, de sentir-pensar-actuar, más adecuadas, sensibles, responsables, respetuosas, donde todos integremos prácticas sociales críticas y con criterio; así, en el camino de lo cotidiano, de lo real, donde se encuentran emociones, deseos, imaginarios, realidades, representaciones, se hace posible un acto transformador en relación con el medio cultural de nuestro contexto histórico-social. A partir de ese ejercicio y desde esa intencionalidad, seremos capaces de recrear la coexistencia armónica entre la necesidad y el deseo, entre la personalidad autoritaria y el ejercicio de libertad que es inherente a la naturaleza humana y a la vida escolar.

Con la pretensión de ser tomados en cuenta, y con la imaginación llena de ideas y formas fuera de la matriz moderno/colonial/patriarcal/heterosexista, señalamos, siguiendo a Giroux y McLaren (1998, p. 10) la importancia de reconstruir los programas de educación entorno a la escolarización democrática y a la enseñanza de una ciudadanía cívica, para así fortalecer los procesos que los movimientos sociales, los semilleros, la comunidades y guetos académicos, en fin, las personas del común, siembran cada día en las prácticas sociales basadas en el reconocimiento, la igualdad de derechos, un lenguaje no sexista, violento o discriminatorio.

Fortalecer también, y justamente, esos espacios donde la equidad y la participación en la vida en sociedad dejan una huella y la posibilidad de dar luz a una revolución emancipadora de actos, afectos, emotividades, movimientos, dinámicas culturales y sentir-pensares, desde y para la diversidad; donde la heterogeneidad que compone el tejido humano-social de nuestro medio real inmediato, ilustre una nueva imagen de mundo posible.

Todo esto hace parte de un diálogo que es posible al interactuar con las representaciones de familia, mujer, hombre, mundo, de los estudiantes, y para nuestra práctica se hizo evidente en un ejercicio realizado con la fotografía de una mujer que fue ícono en su contexto histórico-social. Con este ejemplo ilustramos la relación de la imagen-pasado con la imagen-presente, para así yuxtaponer en la conciencia de los estudiantes el valor de la imagen y su referente histórico.

El ejercicio fue posible gracias al fortalecimiento y la formación de unos criterios críticos sólidos desde los valores democráticos: respeto, igualdad, equidad social, libertad, solidaridad, participación, reconocimiento, fraternidad y la heterogeneidad; que corresponden a sociedades, comunidades, organizaciones y formas de sentir, pensar-crear, vivir, en contextos étnico-culturales tan complejos y ricos como los nuestros; también se pretendió encaminar la búsqueda hacia una “cultura común”, desde espacios de reto y coyunturales que recogieran la pluralidad de voces de la vida socio-educativa.

Dejamos no sólo la pretensión, sino las diferentes claves pedagógicas que conducen a pensarnos en y dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje; a la vez, sembramos el deber (ser) y el compromiso y responsabilidad social del docente y de la escuela, al posibilitar la crítica, la creatividad, la innovación desde la lectura de la calle, el barrio, los medios y la historia propia, de cada una de las acciones y voces que componen nuestro conjunto y/o sociedad. La misma en la que participamos activamente dentro las prácticas sociales y las dinámicas de los diferentes escenarios

sociales y culturales, donde contribuimos al desarrollo y estructuración de las subjetividades individuales y colectivas.

Por ende, para el desarrollo de nuestra propuesta, de una forma de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, de un modelo de educación para la ciudadanía crítica y emancipadora, es necesario seguir los siguientes pasos:

- Estructurar en la comunidad la importancia de leer el país real, el mundo real, las dinámicas sociales, los acontecimientos y fracturas; de descifrar las vicisitudes de ser sujetos políticos en contextos de conflicto, tanto al interior de la propia realidad y/o medio, como del mundo en general.
- Formar con una perspectiva en derechos, crear capacidades de comprender el mundo y la realidad social, a partir de los cambios históricos y las transformaciones en torno a la cultura política y al papel que juegan los estados, las sociedades y los ciudadanos dentro del contexto social contemporáneo.
- Desarrollar, crear y promover competencias que ayuden a fortalecer la capacidad de descifrar la cruda realidad en la que estamos inmersos debido a los conflictos en los campos colombianos, en los barrios populares, en las ciudades y regiones donde ronda el miedo, el anonimato y la invisibilidad, teniendo en cuenta las formas de interacción entre la representatividad gubernamental y la realidad mediática que controla, vigila y castiga.
- Potenciar el reconocimiento a través de la integración de los diferentes contextos socio-culturales de la diversidad, adoptando al otro como referente intersubjetivo, para lo cual es necesario incentivar, reconfigurar y utilizar un lenguaje no sexista, una mirada de mundo que se aparte de lo tradicional del espíritu científico-social, del sistema-matriz patriarcal/machista/heterosexista, propiciando y brindando un clima de respeto, equidad (en términos de igualdad social), solidaridad, libertad, confraternidad y bienestar. Es fundamental propiciar espacios donde sea posible la participación activa, empoderada, emancipadora y crítica de todos, todas y todxs, en las decisiones sobre las mejoras en el modelo del sistema educativo, la institución, las dinámicas de participación y acción de movimientos sociales, organizaciones base, comunidades, etc. Crear escenarios que permitan cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje, al potenciar la opinión desde una clave de género, un enfoque de la diversidad sexual y de derechos que propenda por un mundo posible en mejores condiciones de vida.

## ¡HEY TU, GAY! Discriminación y exclusión por orientación sexual e identidades de género en la escuela

“Imaginar nuevas formas de hablar acerca de nosotros-as, mis-mos-as, y de los-as otros-as, en tanto seres sexuados, es originar formas alternativas y más satisfactorias de relaciones de género, unas formas fundadas en la igualdad de oportunidades para desarrollarnos conjunta y satisfactoriamente”.

Wittgenstein, 1998.

La escuela tiene una relación directa con la sociedad, puesto que se convierte en el escenario donde se cohesionan y reproducen los códigos culturales, sociales, económicos y políticos, que mantienen vigentes las relaciones sociales y de poder entre las personas:

“La escuela cumple, entre otras funciones, un importante papel en el proceso de socialización que hace posible la transmisión de la cultura, con el fin de mantener y garantizar la cohesión social. Es decir, la educación esta permeada por la realidad social y los roles que marcan diferente participación para hombres y mujeres, mediadas a su vez por el patriarcado” (Cruz Millán, Noelba, 2009, p. 53).

Así mismo, puede construir un objetivo político y social que, al margen de unas necesidades, “forma” ciudadanas y ciudadanos que piensan y hacen sociedad desde una perspectiva común y para este caso puntual, forma mujeres y hombres que representan los órdenes o jerarquías de la sociedad que los demanda. No fue gratuito que gracias al desarrollo de la economía en el S. XIX, las mujeres ocuparan trabajos asalariados, y que las industrias donde laboraban crearan escuelas de economía doméstica, dirigidas a jóvenes obreras: “para esto se configuran planes de estudio que tienen como soporte las clases de matemáticas, física, química e higiene y una serie de prácticas relacionadas con el lavado y planchado de ropa y cocina” (Pedagogía de género, 97).

Es así que la escuela juega un papel central en la construcción de roles e identidades, como la identidad de género, que en medio de la apropiación de conocimientos y socialización y reconocimiento de otras personas, fortalece y “[...] configura la forma de ser, sentir y pensar de las personas, y a la vez, es un agente básico y socializador que moldea y transmite el deber ser de hombres y de mujeres en la sociedad” (Cruz Millán, Noelba, 2009, p. 53).

Dichas identidades se establecen y moldean de acuerdo a la relación que tienen unas personas con otras, otorgando la posibilidad de incorporar en su forma de ser alguna de las tantas

opciones que presenta la escuela. Sin embargo, dentro ésta y en la búsqueda de la identidad, se permiten acciones (propias de la cultura existente) de discriminación, consideradas “naturales” y “normales”, como la autovaloración de estudiantes, las conductas permitidas y prohibidas, la distribución de actividades y las responsabilidades asignadas de cada sexo. En este sentido:

“[...] la influencia de la escuela en el proceso de construcción de la feminidad y la masculinidad (y podríamos agregar, del trato cultural a las orientaciones sexuales y las identidades de género diversas), no suele hallarse sólo ni en primer lugar en la superficie de la organización institucional o en las directrices normativas y documentales de la misma, como tampoco en la organización de los planes de estudio, sino mucho más en el currículo oculto, en el conjunto de imaginarios, expectativas, costumbres e intercambios, que regulan las percepciones y relaciones de los sujetos” (García Suárez, C. 2007, p. 13).

Todos ellos expuestos también en lo que se ha denominado dispositivos pedagógicos de género, que evidencian en la cotidianidad de la escuela la eficacia de los mismos, pero que al ser tan sutiles no son reconocidos, ni identificados como un mecanismo de control. Para dichos mecanismos de control, la comunidad educativa (docentes, directivas, estudiantes, madres y padres de familia) juega un papel esencial, ya que construye un discurso en común y representa las condiciones socioculturales en las que está sumergida; cada vez que un docente:

“Interactúa con él o la estudiante se visibilizan rasgos de la identidad de género de cada quién, a la vez que se ocultan otros. Por lo general, en el sistema que nos rige, en el marco de un machismo actual fuertemente arraigado en nuestra cultura, los varones tienden a visibilizar su lugar de poder, mientras que las mujeres tienden a ocultar sus propias historias y a visibilizar su capacidad de entrega, servicio y cierta docilidad frente al poder” (Genero y sexualidad; 42)

El papel que juega la o el docente es vital dentro de este proceso de construcción de identidades de género, puesto que a pesar de que sean conscientes de que ninguna forma de exclusión es aceptable, a menudo promueven y exaltan las diferencias entre sexos, además de reforzar la homogeneidad entre estudiantes y la regulación del cuerpo en el aula de clase:

“El proceso de enseñanza- aprendizaje -la interacción educativa- no se da en un vacío social. Se materializa en prácticas significantes, en las que se hallan involucrados actores sociales que responden tanto a situaciones objetivas como a un conjunto de normas, modelos de comportamiento esperados y sistemas de valores de referencia diferentes, con los que aportan al proceso de su propia historia personal y social” (Cruz Millán, Noelba, 2009, p. 56).

Es así que, alrededor del sistema de valores, se encuentran los dispositivos de género, que se entienden como:

“[...] cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad. Por ello corresponden a muy variados escenarios, dinámicas y acciones sociales. Aún cuando prácticamente involucran el conjunto de la vida cotidiana, adquieren especial énfasis en instituciones que, como la escuela, tienen como propósito explícito la promoción de valores personales y sociales, al lado del aprendizaje de contenidos específicos [...] los dispositivos identificados en las escuelas podrían interpretarse como parte de un conjunto cuyos dos extremos estarían constituidos por dinámicas más sociales (las imágenes sociales sobre hombres y mujeres que circulan en la escuela, por ejemplo) o más individuales (las construcciones de cuerpo según las pautas de lo “femenino” y “lo masculino”). Sin embargo, no existe una dinámica puramente social que no esté relacionada con los individuos concretos, como tampoco existe una que se cree individualmente: siempre es resultado de las interacciones sociales, y la mirada sobre el sí mismo resulta de un diálogo de la propia subjetividad con las miradas de los otros” (García, Carlos Iván, 2004).

En este sentido, los dispositivos se caracterizan por las relaciones de poder y saber establecidas en la sociedad, que regulan los discursos, las prácticas y los saberes; en este caso puntual, los dispositivos pedagógicos instauran un modo de ser y de saber al interior de la escuela. Por tanto: “la pedagogía ya no puede ser vista como un espacio neutro o problemático de desarrollo o de mediación, sino que produce formas de experiencias de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular” (García, Carlos Iván, 2004).

Es por ello que los dispositivos pedagógicos tienen relación con los dispositivos que se han determinado en la sociedad, ya que no solo se reproducen al interior de la escuela, son producto de una estructura social, política y económica establecida, que atraviesa las relaciones de género. Así, en la escuela se reproducen “imágenes endurecidas” acerca de los géneros y de sus relaciones, “y los imaginarios en torno a los mismos, entendidos como producciones conversacionales que implican dimensiones de orden narrativo, histórico y sociocultural” (García, 2004, p. 20). Tales imágenes son consideradas realidades naturales, que son reproducidas a través de diferentes mecanismos: verbales, prácticos y simbólicos.

En los mecanismos verbales se encuentran la formas habladas en que nos referimos a nosotros (as) mismos (as) y al otro o la

otra, reproduciendo continuamente la negación de la diversidad y de otras formas de ser en el mundo, impidiendo:

“[...] la manifestación de cualquier diferenciación de género respecto de lo establecido tradicionalmente es considerada una desviación y es excluida del conjunto de significaciones posibles en una cultura dada [...] En efecto, la idealización es un dispositivo pedagógico de género presente en las conversaciones cotidianas de la escuela, que comporta una fuerte tendencia a concebir lo masculino y lo femenino a través de imágenes opuestas y excluyentes. Estas imágenes se insertan en una relación de tipo jerárquico en la que lo masculino no solo se le confiere una condición superior sobre lo femenino, sino que se erige en su patrón de referencia” (García, Carlos Iván, 2004, p. 95).

Estas formas verbales constituyen unas prácticas y unos órdenes simbólicos heredados culturalmente, que definen límites en las formas de relacionarse y de ser con el otro o la otra: la forma “adecuada” de comportamiento con las personas, la posición social que ocupamos, el papel que desempeñamos en espacios públicos, la relación que tenemos con nuestro cuerpo, entre otras, que a su vez confiere valor a esa “imagen endurecida”, cargada por un orden moral imperante.

Dichas realidades construidas por los dispositivos de género, proceden de entramados culturales, tanto externos, como internos, de la escuela, que generan consigo unas costumbres, creencias y dinámicas en el orden social, académico, escolar y propio de la vida cotidiana de la comunidad educativa, logrando que quien asiste a la escuela articule y emplee las “ideas” que se tienen sobre las relaciones de género y, desde allí, se refuercen las diferencias sociales dadas.

Es así que cobran sentido dichas realidades en lo pedagógico, puesto que generan incidencia significativa en el trato, la evaluación, el ordenamiento y las actitudes entre la comunidad educativa, logrando que (no en todos los casos) los y las docentes tengan un trato “diferencial” con los y las estudiantes, de acuerdo a su sexo. Además de reforzar, por medio del currículo oculto, maneras de ser, pensar y hacer al interior de la escuela de manera invisible.

Dichas prácticas se dan a través del ejercicio pedagógico, y condicionan a los contenidos a establecer consigo formas de control en las conductas, el lenguaje, la distribución de tareas y responsabilidades asociadas a los sexos. Es así que:

“[...] el currículo oculto, aunque no posee un carácter institucional, educa a través de las relaciones en “vivo”, es decir, a partir de la observación, de la repetición automática de comportamientos,

del cumplimiento de normas, de la utilización del lenguaje, de la asunción de costumbres, de la misma organización en el espacio, asimila y transmite en l@s niñ@s una forma de “ser y estar” en la cultura” (Cruz Millán, Noelba, 2009, p. 56).

Dichas prácticas que se dan al margen de lo invisible y se constituyen como rutinas y formas de interactuar entre las y los estudiantes; se caracterizan por ser, contener, un carácter de naturalización, escencialización y objetivización, que se dan inconscientemente y refuerzan las relaciones sociales establecidas. El proceso de naturalización:

“Asigna a hombres y mujeres lugares y roles sociales de acuerdo con sus respectivas funciones sexuales y reproductivas, y prescribe que la realización personal de ellos y ellas consista en el cumplimiento pleno de dicha determinación [...] Así, la naturalización es un mecanismo que ejerce influencia no solo en las mujeres, sino también en los hombres y en las pautas de relación entre ellos y ellas” (García, Carlos Iván, 2004, p. 106).

Estableciendo esquemas “rígidos” sobre lo que es el deber ser para mujeres y hombres al interior de la escuela; la escencialización sobreestima el proceso de naturalización y construye juicios morales sobre los comportamientos, con base en dicha sobreestimación.

“En efecto, su impacto pedagógico en la subjetivación de género tiene diferentes modos de operación y abarca un espectro que va desde la crítica o la burla amistosa, hasta la vulneración, el desprestigio o la agresión [...] son formas de restringir las posibilidades de existencia de las personas y de disciplinar su vida, su cuerpo y su deseo” (García, Carlos Iván, 2004, p. 112).

También con objetivación, que se entiende como la representación de las mujeres como objeto sexual. Dicha concepción, conlleva a la invisibilización de otros papeles femeninos, tales como: mujeres en la esfera pública y política, hombres que se sienten mujeres, chicos y chicas diversas, mujeres trans, hombres trans, entre otras. Es decir, las diversas orientaciones sexuales e identidades de género, se niegan constantemente. Es por ello que se resalta que:

“[...] la influencia de la escuela en el proceso de construcción de la feminidad y la masculinidad (y podríamos agregar, del trato cultural a las orientaciones sexuales y las identidades de género diversas) no suele hallarse solo ni en primer lugar en la superficie de la organización institucional o en las directrices normativas y documentales de la misma, como tampoco en la organización de los planes de estudio, sino mucho más en el currículo oculto, en el conjunto de imaginarios, expectativas, costumbres e intercam-

bios, que regulan las percepciones y relaciones de los sujetos” (García Suárez, C. 2007, p. 13).

En este sentido, la escuela enfrenta un gran reto frente a las relaciones sociales y de género que ha construido, puesto que la exclusión y el aislamiento en relación a la diversidad es un fenómeno latente. Por ello, en este caso, una de las carencias de la escuela, alrededor de la diversidad, es lograr discutir y reflexionar sobre diversidad sexual y de género, además de superar la precariedad en el manejo de las situaciones de acoso, persecución y violencias alrededor de la homofobia (entre otras fobias, como la lesbofobia, bifobia y transfobia), propia de los contextos culturales y sociales en los cuales está enmarcada la escuela. Así, los diferentes contextos culturales y sociales representan al sector LGBTI como:

“[...] individuos marginales y sórdidos. Son personas frecuentemente caricaturizadas, por los medios de comunicación, como exóticas e inclusive como personajes histéricos, ruidosos o enigmáticos. Dichas imágenes reproducen prejuicios y estigmas que divulgan mensajes negativos sobre las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género, lo que fortalece la discriminación y la exclusión de las personas LGBTI de la producción social, cultural, política y económica del país” (García Suárez, C. 2007, p. 37).

Dichos estigmas refuerzan la violencia, entendida como: “el impedimento parcial o total, por acción u omisión, de la existencia social o física de las personas mediante el uso de la fuerza o el abuso de la posición dominante, ya sea cultural, social o política” (Serrano, 2006, p. 157); sin embargo, para la población LGBTI que acude a la escuela, son estas formas de violencia psíquicas, simbólicas y/o de orden cultural, las que han causado (a pesar de las grandes cifras de asesinatos y casos de violencia física) mayor impacto, puesto que son invisibilizadas (inexistencia simbólica de las personas LGBTI como sujetos sociales y de derecho), además de experimentar discriminación por género, sexo y orientación sexual, propio de la heteronormatividad:

“La homofobia es muy común. Comentarios peyorativos acerca de los homosexuales son frecuentes en el lenguaje cotidiano [...] Este tipo de comportamientos no afectan únicamente a los homosexuales: las ofensas homófobas se utilizan para condenar comportamientos juzgados como inapropiados. Dentro del grupo de víctimas de acoso homófobo, encontramos igualmente a heterosexuales que no encajan rígidamente en los estereotipos y

expectativas atribuidas a cada género. Chicos muy sensibles y tímidos o chicas demasiado atléticas, extrovertidas o poco “femeninas”, es decir, aquellos individuos que no encajan en los estereotipos de masculinidad y feminidad, aceptados o preestablecidos por la sociedad, son percibidos como homosexuales y acosados por esta razón” (Bullying homofóbico en las escuelas. Guía para profesores. España. 2008, p. 5).

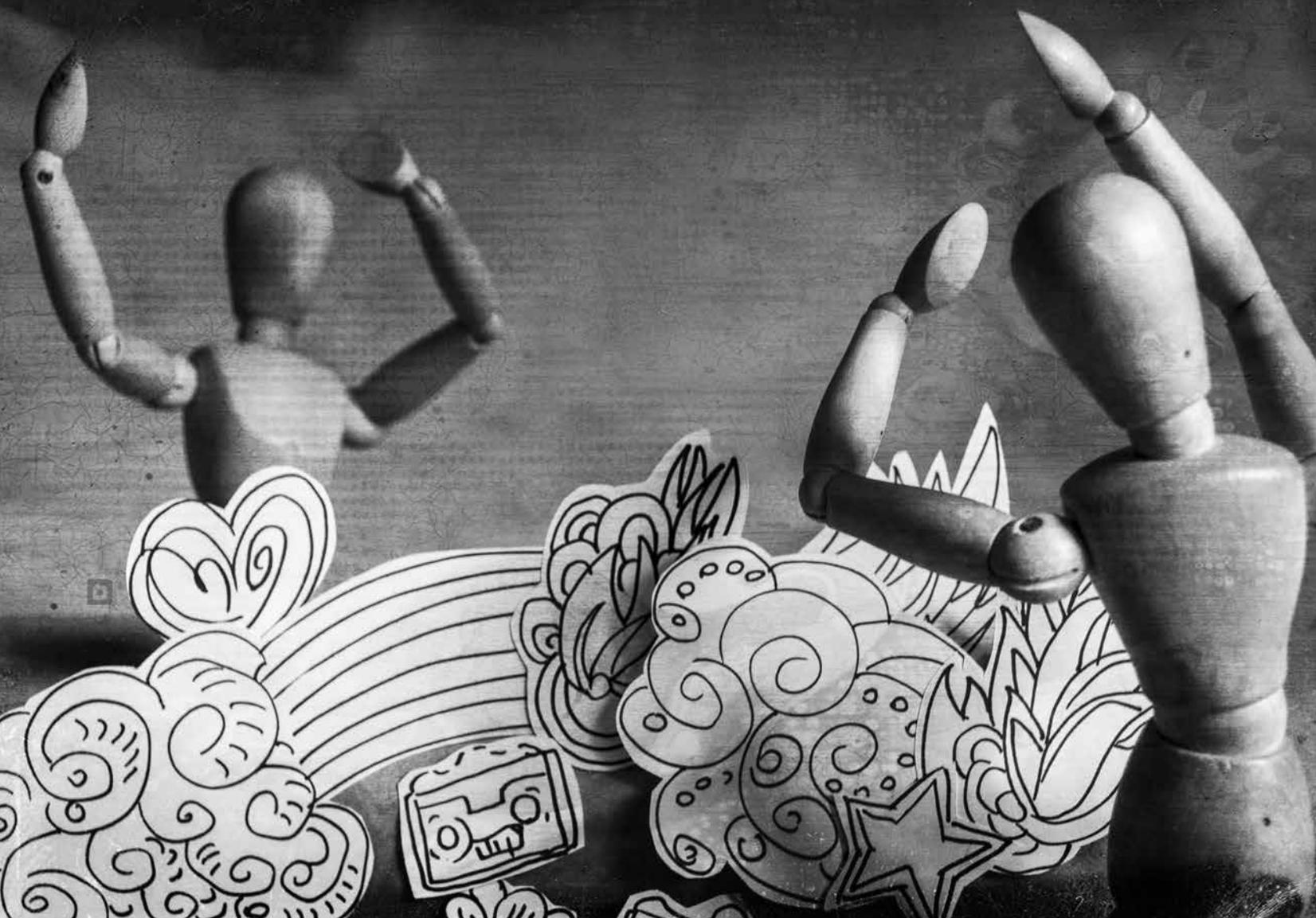
Así pues, por medio de palabras como “marica”, “loca”, “machorra”, entre otras, se ve cómo se transmiten de forma negativa las diversas orientaciones sexuales e identidades de género a través del lenguaje. De esta forma, la escuela promueve la heterosexualidad obligatoria y la defensa de la misma por medio de actos como la violencia y la exclusión, así como la conservación y difusión del mundo organizado binariamente: casado/soltero, blanco/negro, hombre/mujer, rico/pobre, heterosexual/homosexual, entre otras, asociados a códigos morales desde lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal.

La diversidad sexual y de género se constituye como un objeto de exclusión al interior de la escuela, puesto que “[...] supone alertar sobre los efectos en la evolución de la sociedad y los riesgos de ruptura de la cohesión social que conlleva, así como todo un proceso de agresividad y violencia personal y social que desencadena”. De esta forma, “se contempla la exclusión como manifestación, expresión y resultado de una determinada estructura social y el hacer especial hincapié en los elementos estructurales no es casual, sino deliberado, para dar a lo “externo al sujeto”, el papel determinante y, en ocasiones, decisivo en estos procesos. Es la propia organización social la que elabora en su interior “poblaciones sobrantes”<sup>9</sup> en este caso, el sector LGBT.

Es así como se tejen condiciones preestablecidas, que hacen que las y los sujetos tengan impregnada una forma de actuar, de hablar, de referirse y demás frente a otra u otro. Sin embargo, dichos prejuicios o pre valores pueden desplegarse en violencia física, situando la subordinación en el orden social dado o, como se ha dado a lo largo de la historia, como una forma de dar aviso acerca de que subvertir el poder conlleva a consecuencias graves, para una comunidad, población, sector o incluso al propio sujeto/a.

Los límites entre el prejuicio y la violencia están dados sobre lo que es privado y lo que es público. En este caso, la violencia

9 Tomado de Exclusión Social: origen y características. Curso: “Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos”. Dictado en Murcia el 30 de Enero de 2002. Ofrecido por Carmen Bel Adell, Profesora Titular de Geografía Humana en la Facultad de Letras. Universidad de Murcia.



por prejuicios de orden homofóbico está dirigida a que cuando el homosexual expresa “libremente” su sexualidad, pone en peligro los ordenes dados, puesto que está en el espacio o contexto que le corresponde al “todo”, como el orden establecido. Tal cual lo plantea Ricardo Llamas:

“La sociedad occidental ha establecido un régimen de sexualidad que organiza las relaciones afectivas entre las personas y sus prácticas corporales y placenteras. Tal régimen establece la oposición entre heterosexualidad y homosexualidad, donde la primera se asocia a lo normal, lo sano y lo legítimo, mientras que la homosexualidad es definida como la sexualidad secreta por excelencia, situada en el campo de lo clandestino y lo prohibido, y como una amenaza a la descendencia legítima y a la norma socio sexual vigente. Esta dicotomía reduce a dos posibilidades las identidades de género y los roles y prácticas sexuales”.

Es así que la homofobia, la heteronormatividad y las concepciones de género (incluidos los prejuicios o prevaleores) se reproducen o se transforman en las instituciones sociales como la familia, la escuela y los medios de comunicación, haciendo predominar el esquema binario (sexo-género), y sustentan consigo la burla, el rechazo, la exclusión y los diferentes tipos de violencia.

Una de estas expresiones es el fenómeno del *bullying* homofóbico, que se caracteriza como violencia psicológica, verbal o física constante en el tiempo, la cual es ejercida por quien tiene el poder físico, social o económico dentro de un contexto específico, en este caso, la escuela. Además, quien es atacado/a, normalmente suele ser una persona y no un grupo de personas, es por ello que el fenómeno del *bullying* es subestimado y puede ser confundido con simples conflictos entre iguales (entre estudiantes, entre docentes y/o directivas).

En este sentido, el *bullying* homofóbico se trata de abuso psicológico, verbal o físico hacia alguien por motivo de su homosexualidad o la percepción de su homosexualidad, que no es solo un problema del sector LGBTI, sino que atraviesa a la comunidad educativa y permite la discriminación y exclusión de quien no encaja con el sistema binario sexo-género y la heteronormatividad.

Dicho fenómeno se caracteriza por: escuelas “inseguras”, que no han optado por políticas contra la persecución entre estudiantes o docentes y el seguimiento frente a dichas situaciones, las cuales no son consideradas un fenómeno tan importante como el racismo, xenofobia, entre otros; el lenguaje homofóbico (como se resaltaba con anterioridad), que naturaliza y reproduce de forma inconsciente la violencia de género, ya que no solo es contra el sector LGBT, sino contra quienes no encajan en el modelo sexo/género, además invisibiliza la diversidad (sobre todo sexual y de género), ya que se convierte en una amenaza para los ordenes sociales y culturales propios de los cánones de la escuela.

Seguidamente, los efectos del *bullying* son diversos y se presentan bajo diferentes grados de intensidad, sin embargo, los más comunes son los siguientes: baja autoestima, inseguridad, trastorno emocional, bajo rendimiento escolar, deserción, tendencia a evitar ambientes potencialmente discriminatorios y violentos. Además de agresividad, depresión, conductas auto-lesivas, agorafobia y ansiedad social, desorden psicossomático, entre otros.

Uno de los estudios más recientes del *bullying* homofóbico (Unión Europea, 2008, p. 24), presenta las siguientes conclusiones frente a dicho fenómeno:

“[...] la mayoría de los ataques iban dirigidos a estudiantes gay o estudiantes de los que se pensaba que eran gay, la mayoría de los agresores generalmente son adolescentes hombres, seguidos en menor proporción por adolescentes mujeres; a pesar de que los datos obtenidos con las mujeres son bajos, no dejan de ser relevantes [...] cuando se presenta el *bullying* homofóbico, es poco probable que alguien intervenga para contrarrestar el ataque [...] La mayoría de los casos de *bullying* se presentan en contextos sin supervisión de adultos o en momentos donde el personal adulto no está vigilando directamente a los estudiantes, por lo tanto, las instituciones deben comprometerse a brindar mayor supervisión fuera y dentro de clases”.

A pesar de dicho panorama, la escuela, como reproductor de esquemas propios del binarismo sexo-género entre la comunidad educativa, también se convierte en el espacio para la superación y transformaciones de la situación, debido a que las construcciones sociales, culturales y políticas que se gestan

dentro y alrededor de ella, son móviles y susceptibles de cambios cargados de sentido. Para ello, se han construido estrategias para la intervención y solución, y alternativas educativas frente a uno de los fenómenos más notorios de violencia dentro de la escuela: el *bullying* homofóbico, así como las exclusiones que viven los sectores LGBT y las mujeres en la escuela:

## Estrategias educativas en torno a la diversidad sexual y de género

Partir de que la educación es la herramienta para evitar el *bullying* homofóbico, es apostar a transformar los prejuicios y valores establecidos frente a la diversidad y considerar la escuela como espacio para la transformación de los mismos. Por eso es tan importante educar contra las diferentes formas de violencia y exclusión, como el racismo, la xenofobia, homofobia, entre otras, que traspasan la cotidianidad de las prácticas educativas, desde estrategias y vivencias cotidianas.

Una de ellas es evaluar el lenguaje cotidiano, permitiendo la construcción de la homosexualidad dentro del léxico de las y los docentes, así como de las y los estudiantes, para la apropiación de la diversidad en el aula de clase; considerar la inclusión de textos sobre homosexualidad, diversidad sexual y de género, sexualidad, entre otros, en la biblioteca de la institución educativa, para que las y los estudiantes puedan tener la posibilidad de investigar y encontrar otras formas de pensar frente al tema; así como la inclusión del enfoque de género en las diferentes asignaturas en la escuela.

Acompañando lo anterior, se debe considerar y permitir un “día de la diversidad”, donde se presente un panorama frente las necesidades, dificultades y alcances del sector LGBTI al interior de la escuela, particularmente asociados con los contextos de violencia y exclusión frente a las diversidades, que permitan construir y generar políticas de seguridad e inclusión, para generar prácticas de respeto, así como el cuidado de la otra y el otro.

Por último, realizar rutas de acceso para el trato sobre tipos de violencia de género, vinculadas a la diversidad sexual y de género, que permitan dar seguimiento a casos particulares, conocimiento de las causas y consecuencias de la problemática, además de la vinculación de la comunidad educativa en la resolución de éstos.

## Educación inclusiva e integración escolar

Para dar cuenta de la apuesta educativa por la inclusión, la transformación y la resolución a diferentes problemáti-

cas generadas por la estructura social y cultural dominante (binarismo sexo-género), es necesario señalar que: “algunos principios básicos de escuelas con un enfoque inclusivo [implican potenciar] la autonomía de actuación y de pensamiento, siendo tolerantes y buscando acuerdos a través del diálogo; ante los conflictos no resueltos por esa vía [considerar] las decisiones colectivas mayoritarias como la alternativa a seguir; [defender] una actitud activa y creativa como medio para cambiar las estructuras y solucionar las dificultades; [intentar] resolver los nuevos problemas y necesidades de la comunidad escolar; [apostar] por el interculturalismo, de manera que cada miembro a través de la interacción e información, sin prejuicios, adquiera una mentalidad abierta y tolerante hacia las distintas culturas y recursos que le sirvan para desenvolverse en diferentes modelos culturales (Escuela Amara Berri).

Así pues, para hacer posibles las escuelas inclusivas, es necesario llevar a cabo proyectos o programas explicitados en el Proyecto Educativo Institucional PEI (es el marco de referencia para toda la acción educativa) que, a mediano plazo, permitan alcanzar objetivos en relación a los conflictos o problemáticas entre la comunidad educativa (educación inclusiva, p. 81 y 82) y que a través del currículo incluyente se caracterice de la siguiente manera:

El currículo de la inclusión requiere cuidar una serie importante de elementos que difieren del currículo tradicional. Entre estos elementos el más importante está constituido por los facilitadores del proceso, que son, en primer lugar, la familia y, en segundo lugar, el educador ordinario, el docente de apoyo y cualquier otro profesional, técnico, asistente o voluntario que intervenga con el fin de alcanzar las metas propuestas.

La familia no sólo debe buscar la oportunidad de que el menor se eduque, sino que debe velar porque lo haga con éxito, solicitando que el centro educativo organice los apoyos que sean necesarios y participando, de acuerdo con sus posibilidades, en actividades que le permitan conocer con más claridad cuál debe ser su papel frente a la situación de su hijo y para el mejoramiento del centro educativo en general, en alianza con los familiares de los otros alumnos, personal del centro y fuerzas vivas de la comunidad.

El docente ordinario o regular debe vigilar el desempeño de todos los alumnos que tiene bajo su cargo y ensayar todas las estrategias que estén a su alcance, para atender la condición de aquellos que parecen no armonizar con su estilo y modelo de enseñanza. Así mismo, todos los centros educativos deberían contar con un comité de docentes experimentados que, junto al docente espe-

cializado de apoyo, de cultura y de lengua, puedan enriquecer las ideas pedagógicas dirigidas a los alumnos que aprenden en forma diferente; en última instancia, referir a cuerpos profesionales más especializados o a centros de recursos que estén en posibilidad de satisfacer u orientar en cuanto a los pasos que se deben seguir para mejorar la condición de todos los estudiantes.

Pero la propuesta de esta nueva forma de vida, requiere de un cambio total de mentalidad de todos quienes piensan y hacen la educación. Entre ellos, uno de los que ha venido modificando más significativamente su perfil es el educador especial, en su función de docente de apoyo, ya que, más allá de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, por razón de discapacidad, debe ser un educador para la inclusión, la equidad y el desarrollo (Meléndez, 2005).

Por otra parte, es necesario considerar elementos tales como:

- “Debe contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran.
- Debe impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación que genera, como de los resultados que se logran.
- El currículo debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Por tanto, debe ser riguroso, pero también suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas (Serrano, 2004, p. 104).
- El currículo debe estructurarse y enseñarse de forma tal que todos los estudiantes puedan acceder a él.
- El currículo debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimientos que sean relevantes para los estudiantes.
- El currículo ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos. Por lo tanto, no debe prescribirse de manera rígida desde un nivel central o nacional.
- El currículo debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que tienen diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.
- El currículo más inclusivo exige más de los maestros, por lo que necesitarán de apoyo para implementarlo con efectividad (Serrano, 2004, p. 103)” (Educación inclusiva, pp. 118 y 119).

## Referencias

- Cortina, A. (1997). *Hacia una teoría de la ciudadanía. Ciudadanos del Mundo*. Madrid: Alianza.
- Cruz Millán, N. (2009). *Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo: transmisión de los roles de género en el discurso y la práctica docentes. Estudio de caso centrado en el aula de clase*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Elizalde, S., Felitti, K., y Queirolo, G. (Coord.). (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Espinosa, B. (2008). *Cuerpo y Diversidad Sexual*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana- Instituto Pensar.
- García, C. I. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central-DIUC.
- García Suárez, C. (2007). *Diversidad sexual en la Escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI: Editores.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Giroux, H., y McLaren, P. (1998). Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro escolarización democrática. En *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Moño y Dávila.
- Herrera, C., y Martha, C. (2009). Ciudadanía y espacios para su formación y aprendizaje: las vicisitudes del sujeto político. En Vasco, C. E., Vasco, M. E., y Ospina S., H. (Eds.). *Ética, política y ciudadanía*. Manizales: Siglo del hombre editores/Universidad de Manizales y Cinde.
- Núñez N., G. (2011) *¿Qué es la diversidad sexual? Reflexiones desde la academia y el movimiento ciudadano*. Quito: Abya-Yala
- Quintero, F., y Giotto, A. (2011, Enero-Junio). Del mito al hecho hay mucho trecho: o cómo ver el mundo desde otras perspectivas integrales en la educación ciudadana. *Conjeturas*. Vol. 1, No. 11. Bogotá: Ediciones UD.
- Segovia, R., y Martín M. F. (1998). *El estudio de las ciencias sociales*. Buenos Aires.
- Serrano, J. F. (2004). *Otros cuerpos, otras sexualidades*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana- Instituto Pensar.
- SYNERGIA. (2003). *Aportes conceptuales y metodológicos. Pedagogías de género*. Bogotá: Opciones graficas editores.
- Ugarte P., J. (2005). *Sin derramamiento de sangre*. Madrid: Editorial Egales.
- Unión Europea. (2008). *Schoolmates. Bullying en las escuelas*.

