

# Del género a las subjetividades sexuales

Movimiento JUPI —Jóvenes Unidos  
y Unidas por la Igualdad—

Stephanny Parra Ordóñez de Valdés



Con el apoyo de:



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS**

EDUCACIÓN - Secretaría de Educación,  
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)







STEPHANNY PARRA ORDÓÑEZ DE VALDÉS

# **Del género a las subjetividades sexuales**

**Movimiento JUPI —Jóvenes Unidos y  
Unidas por la Igualdad—**

# Del género a las subjetividades sexuales: Movimiento JUPI -Jóvenes Unidos y Unidas por la Igualdad

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
EDUCACIÓN

Secretaría de Educación del Distrito, SED  
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Alcalde Mayor de Bogotá Enrique Peñalosa Londoño

© Autora  
Stephanny Parra Ordoñez de Valdés

Secretaría de Educación del Distrito Capital  
Subsecretaría de Calidad y Pertinencia  
Directora de Formación de Docentes  
e Innovaciones Pedagógicas

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
Claudia Puentes Riaño  
Patricia Castañeda Paz  
María Alicia Naranjo Mesa

Directora General  
Subdirectora Académica  
Asesor de Dirección

© IDEP  
Claudia Lucía Sáenz Blanco  
Juliana Gutiérrez Solano  
Edwin Ferley Ortiz Morales

Secretaría de Educación del Distrito, SED  
Instituto para la Investigación Educativa y  
el Desarrollo Pedagógico, IDEP

EQUIPO DE TRABAJO  
Gina Moreno, Julia Liliana Ríos Herrera,  
Mireya González Lara, Mónica Ruan García Herreros,  
Oscar Eduardo Alba Niño  
Amanda Cortés Salcedo, Bethy Blanco

La presente publicación se produce en el marco de las actividades para el apoyo a redes, colectivos y semilleros escolares de investigación de docentes y directivos docentes del Distrito, según lo establecido en el Convenio Interadministrativo 877686 de 2019, suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito, a través de Subsecretaría de Calidad y Pertinencia - Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.

Libro ISBN impreso 978-958-5485-92-1  
Libro ISBN digital 978-958-5485-93-8  
Primera edición Año 2019  
Ejemplares 200  
Coordinación Editorial Corporación Magisterio

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Secretaría de Educación del Distrito, SED  
Avenida Calle 26 No. 66-63.  
Teléfono: (57-1) 324 1000  
www.educacionbogota.edu.co

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP  
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.  
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

# Contenido

---

<b>Prólogo</b>	7
----------------	---

## **Capítulo 1.**

### **Una experiencia de investigación acción educativa: Movimiento JUPI, Jóvenes**

<b>Unidos y Unidas por la Igualdad</b>	15
Resumen	15
Introducción	15
Justificación	17
Objetivos	18
Aproximaciones teóricas	18
Metodología	24
Conclusiones	44
Referencias	46

## **Capítulo 2.**

### **Menstruación: de los imaginarios a la imaginación**

Resumen	49
Introducción	50

Imaginarios simbólicos sobre la menstruación	51
De los imaginarios a la imaginación	62
Referencias	66

## **Capítulo 3.**

<b>Cuerpos encarnados: del género a las subjetividades sexuales</b>	69
Referencias	78

<b>Relatos de lo que queda...</b>	81
Juntos construimos una sociedad igualitaria	84



# Prólogo

---

En Latinoamérica y en el Caribe asistimos a un momento histórico, convulsionado por el avance del capitalismo, en su forma neoliberal, que se sostiene en un sistema patriarcal y colonial. Estos, en conjunto, imponen sus lógicas de dominación —conservadoras, racistas, sexistas, homofóbicas, xenófobas, guerreristas, extractivistas— que limitan las posibilidades de una vida digna para la sociedad en general y, en particular, afectan a poblaciones históricamente oprimidas: mujeres, niñas, niños, jóvenes, campesinado, pueblos indígenas y afrodescendientes y disidencias sexuales.

El contexto se enriquece gracias a una multiplicidad de luchas, dinamizadas por movimientos sociales de diferente índole. En Colombia, se destacan los movimientos de mujeres y feministas, pacifistas, campesinos y estudiantiles que, entre otras cosas, demandan la igualdad de oportunidades para las mujeres, una vida libre de violencias, paz con justicia social y una educación pública y de calidad para las nuevas generaciones. En este campo se sitúan múltiples procesos de resistencia y transgresión a los sistemas y a las lógicas dominantes que plantean caminos concretos para cuestionar el ordenamiento establecido. Sin embargo, es preciso documentarlos, darles visibilidad y posicionarlos.

Por ello se reconoce con gran valía, interés y admiración, la experiencia gestada e impulsada en el sector educativo en

Bogotá, por Stephanny Parra Ordóñez, quien, como mujer, docente e investigadora, ha consolidado un espacio de diálogo, organización y participación, reflexión, formación e incidencia política sobre cuestiones de género, para los y las estudiantes de la localidad de Suba: el Movimiento JUPI.

Este libro recopila importantes reflexiones acerca de la trayectoria del Movimiento JUPI y del recorrido de la autora en el mismo. Se trata de un proceso colectivo que refleja los problemas emergentes e inquietudes de su práctica docente. Se destacan las posiciones teóricas y metodológicas de Stephanny que surgen de su propia experiencia en tanto mujer y docente y son la base para construir conocimiento. Aquí nos encontramos con una experiencia concreta de transversalización de la perspectiva de género en el sector educativo, cuyos fundamentos son la teoría y praxis feminista.

La autora hace una descripción y un análisis de la trayectoria del Movimiento JUPI y profundiza en una intervención significativa sobre la menstruación y los imaginarios que al respecto tienen estudiantes y docentes del colegio Toscana Lisboa. Finalmente, propone, desde un nutrido panorama conceptual, desestabilizar al sexo/género a través de la noción de subjetividades sexuales.

Entre líneas, la autora deja entrever importantes desafíos a los que se enfrenta una iniciativa que posiciona la igualdad de género en la educación en Bogotá. Se cuentan entre estos la pervivencia de una cultura escolar sexista, los prejuicios de la comunidad educativa, las dificultades para materializar la laicidad de la educación, la escasez de apoyo —financiero, logístico, humano— para dinamizar el proceso, las condiciones laborales que no favorecen el impulso de iniciativas por fuera del aula, la falta de voluntades políticas para la transversalización de género en la escuela, entre otros.

No obstante, el Movimiento JUPI se mantiene y crece sostenido de tres propósitos centrales de la educación: “desafiar y redefinir los límites existentes, crear condiciones para que las y los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes, y crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad” (Parra citando a Giroux, 2019).

El encuadre metodológico en el que se sustenta JUPI es la investigación-acción educativa por una parte, y la investigación basada en las artes por otra. Estos tipos de investigación, desde una estrategia cualitativa y un paradigma interpretativo, ponderan las narrativas y la participación de estudiantes y de docentes en la construcción de debates y de conocimiento. Como apuesta pedagógica y de investigación crítica, Stephanny Parra ha consolidado capacidades en las y los estudiantes para el estudio con perspectiva de género y ha posicionado la agenda de la igualdad de género en la cultura escolar a través de la instalación y la experiencia de nuevos sentidos, significaciones y relaciones con respecto al género y a las sexualidades.

En el Movimiento JUPI se ha realizado un trabajo sostenido en el tiempo de análisis, reflexión y acción sobre las estructuras que sostienen la desigualdad entre varones y mujeres. Allí se materializa la perspectiva relacional del género pues tanto hombres como mujeres participan de este espacio para cuestionar, reinventar y debatir las masculinidades dominantes a partir de sus experiencias concretas como estudiantes. A la vez, en ese ámbito, se politizan las problemáticas de las niñas, jóvenes y mujeres al crear condiciones para construir feminidades que trasciendan a la maternidad como destino único y al habilitar escenarios que ofrezcan más posibilidades de proyectos de vida a las adolescentes.

JUPI es un movimiento sumamente potente en tanto visibiliza y politiza cuestiones ignoradas y naturalizadas por la

escuela, como la dominación patriarcal y la heterosexualidad como norma. El protagonismo de los y las estudiantes en su estructura, así como el carácter horizontal y participativo en la toma de decisiones se perciben en cada una de las estrategias de acción pedagógica dinamizadas en el colegio, en la localidad y en el distrito. Su naturaleza dinámica, propia de un movimiento juvenil, se construye de modo creativo y con diversión: los integrantes plasman sus reflexiones en juegos y a través de ciclos de cine, de historias escritas y narradas por mujeres —literatura—, y de otras expresiones artísticas. Desde lo lúdico y lo artístico, JUPI incide en lo político y consolida democracia.

Las niñas y las jóvenes devienen, allí, en sujetas políticas. Es inspirador ver y leer las percepciones y sensaciones de tres estudiantes que son o hicieron parte del semillero. Ellas dan cuenta de los momentos significativos del espacio en sus propias vidas y reflejan la perspectiva relacional de la lucha por la igualdad de género, así como una identidad colectiva que une y reúne a las, los y les jóvenes.

El libro también presenta un análisis de la muestra “De la discriminación a la contemplación”, resultado del trabajo etnográfico realizado por Stephanny —en el colegio— sobre imaginarios de docentes y de estudiantes en torno a la menstruación. Dicha muestra fue exhibida en el colegio así como en diferentes espacios locales y distritales.

La autora nos sumerge en un recorrido documental que pone en evidencia las perspectivas de diferentes culturas sobre la menstruación. Estas se correlacionan con los imaginarios simbólicos que tienen estudiantes y docentes sobre el tema. Nos explica que tales imaginarios no corresponden a un análisis racional u objetivo sobre la menstruación, sino más bien a una construcción cultural y cuasi mítica de la misma; construcción que reproduce el menosprecio y las discriminaciones hacia la menstruación y por tanto hacia las mujeres.



**Foto 1.** Mural "Por una vida libre de miedos y vergüenzas", Colegio La Toscana Lisboa. **Fuente:** Elaboración Propia.

La muestra es una experiencia estética y poética que, a través de la sensibilidad ante un cuerpo de mujer *expuesto*, intenta subvertir los imaginarios dominantes sobre la menstruación e instalar unos nuevos; nos invita a (re)valorizar el poder y la potencia de la experiencia de menstruar y, con ello, a dignificar el estatus de las mujeres en la sociedad. Desde lo estético, la muestra politiza la experiencia de menstruar al convertirla en un símbolo de los cuerpos de las mujeres cuyas corporalidades están marcadas por la sangre sagrada que nos conecta con la vida y con la tierra.

Justamente desde las corporalidades la autora construye conocimiento. Su bagaje pedagógico, investigativo y artístico le permite afirmar que los cuerpos no son meros objetos que se poseen, sino que "se deviene en cuerpo", que los cuerpos

son un algo en “sí mismo”. Nos interpela a reflexionar sobre los cuerpos como construcciones sociales que portan marcas que producen y reproducen relaciones de poder desiguales en razón al sexo/género, a la racialización, a la edad y a la discapacidad, entre otras.

Desde una perspectiva foucaultiana, enriquecida por la crítica feminista, la autora explica que los cuerpos han sido apropiados como objetos de disciplinamiento, sujeción y control, y dominados mediante las tecnologías de producción, de poder, de los signos y del sexo —el género hace parte de esta última tecnología—. Así los cuerpos, las identidades sexuales y de género son construcciones sociales determinadas por un contexto y por un momento histórico.

Stephanny explica que los individuos construyen su autorepresentación a partir de la diferencia biológica sexual, que es binaria —varón, mujer—. Tal diferencia está imbuida en el sistema sexo/género que se caracteriza por transformar la sexualidad en un producto de la actividad humana, asignando a estas identidades binarias funciones específicas y valoraciones distintas. El sistema sexo/género se erige y se fundamenta en la heterosexualidad como norma —heteronorma— que excluye y violenta cualquier experiencia sexual no binaria.

Como sistema de dominación, impone unas lógicas que reproducen desigualdad entre lo masculino y lo femenino y, más aún, lo no binario. Si bien es flexible, mutable y con carácter performativo, hoy por hoy pervive y se prolifera un sistema sexo/género binario y excluyente a través de discursos y de prácticas institucionales —de la familia, la escuela y el Estado— y mediáticas.

Por ello, una experiencia como la documentada en este libro es indispensable, es transgresora e inspiradora para Bogotá y para el mundo. Invitamos a su lectura a partir de unas ciertas palabras de la autora,

desarticular las representaciones de los cuerpos sexuados implica, necesariamente, desestabilizar el género como categoría de análisis, poniendo en cuestión las certezas de una práctica sexual autorizada, dando paso a la apertura y a la multiplicidad de categorías que permitan rearticular diversas formas de las subjetividades sexuales.

JESSICA CORPAS



**Foto 2.** Logo Movimiento JUPI.

**Fuente:** Gerson González, integrante del Movimiento JUPI.





# Capítulo 1.

# Una experiencia de investigación acción educativa: Movimiento JUPI, Jóvenes Unidos y Unidas por la Igualdad

---

## Resumen

El Movimiento JUPI, Jóvenes Unidos y Unidas por la Igualdad, se trata de una iniciativa pedagógica investigativa que surge en 2014 y aún sigue en ejecución como proyecto institucional en las instalaciones del colegio La Toscana Lisboa IED sede A, ubicado en la localidad de Suba, en la ciudad de Bogotá. Esta experiencia pedagógica e investigativa es el resultado de las reflexiones individuales y colectivas que surgen en la escuela con respecto a la igualdad de género y a las prácticas sexistas naturalizadas en la cultura escolar y en el contexto barrial que afectan los procesos académicos y convivenciales de los y las estudiantes.

## Introducción

El Movimiento JUPI se materializa a partir de cuestionamientos prácticos que surgen en el colegio La Toscana Lisboa a propósito de las condiciones de desigualdad entre hombres y mujeres que

se manifiesta en diferentes esferas de la cultura escolar. Una de ellas, tiene que ver con el acceso a la educación y se evidencia en la cantidad de estudiantes mujeres que logran llegar a grado 11° y, posteriormente, vincularse a procesos educativos o laborales. ¿Qué está pasando con las niñas que ingresan a grado 6° y no llegan a grado 11°? ¿Qué origina esta pirámide de deserción que afecta de manera especial a las niñas y a las adolescentes? ¿Cuál es la razón de que las niñas disminuyan su rendimiento académico luego de haberse desarrollado?

Al indagar por las causas de este fenómeno, se identifican tres, prioritariamente: la primera es el embarazo a temprana edad que afecta la continuidad de los estudios de las adolescentes al convertirse en madres prematuramente; esta situación no afecta del mismo modo a los padres adolescentes. Durante el proceso de investigación inicial, se constató que el embarazo no es producto de, como se cree tradicionalmente, desconocimiento de los métodos de planificación familiar. Este aparece como una opción de vida ante la ausencia de un proyecto profesional o laboral.

La segunda causa son las responsabilidades de las adolescentes en sus hogares, que van desde las labores domésticas hasta el cuidado de los otros y las otras integrantes de sus familias. Este fenomenomeno, que se logro identificar gracias a los análisis de caso, a la observación de clase y los grupos de conversación, concuerda con los resultados de las Encuestas de Clima Escolar realizadas por la Secretaría de Educación del distrito en 2013 y en 2015.

Las encuestas muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres en el uso del tiempo extraescolar. Las niñas hacen menos deporte, más actividades del hogar —incluyendo el cuidado de los menores—, navegan más en internet, y utilizan menos los video juegos. Los hombres dedican un mayor tiempo a la realización de actividades laborales remuneradas. Estos

hallazgos son muy similares en las encuestas de 2013 y 2015. Los factores culturales que determinan estos roles están muy introyectados. En las encuestas se observa que las mujeres solicitan educación sexual más que los hombres (Secretaría de Educación del Distrito, 2013).

Este último hallazgo vinculado con la necesidad de acceder a procesos de formación para la sexualidad con enfoque de género, se constituye en la tercera causa identificada durante la primera fase de indagación y constitución del semillero de género, Movimiento JUPI. Nos encontramos con un desconocimiento significativo del desarrollo sexual de hombres y de mujeres y de sus implicaciones tanto físicas como emocionales que, lo que lleva a las jóvenes, en la mayoría de casos, a disminuir su rendimiento académico una vez iniciado su periodo de desarrollo.

En este contexto es necesario, de manera prioritaria, romper el vínculo mujer-madre-ama de casa y generar procesos de formación para la sexualidad como una contribución importante a la democracia, a la libertad y a la reducción de la tiranía que se ejerce sobre el uso del tiempo de las mujeres desde temprana edad, como es el caso de las niñas y adolescentes del colegio La Toscana.

Es así como surge la pregunta: ¿qué se puede hacer, desde la institución educativa, para posibilitar la permanencia de las niñas y adolescentes en el proceso educativo? ¿Cuáles son los roles o condicionamientos que operan tanto en las familias, como en la institución educativa y en la sociedad que alimentan la marginación de las niñas y las adolescentes de la escuela?

Para dar alcance a estos cuestionamientos se plantean los siguientes objetivos.

## Objetivos

- ✓ Lograr la transformación de prácticas culturales que tradicionalmente han promovido la desigualdad entre hombres y mujeres, dentro y fuera de la escuela.
- ✓ Suscitar la reflexión sobre las construcciones sociales de género como base para sostener relaciones sociales con igualdad.
- ✓ Promover espacios de diálogo y formación a propósito del desarrollo sexual de los y las jóvenes.

**Población:** la experiencia pedagógica e investigativa involucra padres, madres, docentes y estudiantes del colegio. Se considera, entonces, abordar esa diversidad poblacional a partir de enfoques metodológicos que reivindican la diferencia como posibilidad de enriquecimiento y como oportunidad para la construcción colectiva de conocimiento.

## Aproximaciones teóricas

### Género y escuela

El uso de la categoría “género” tiene su auge a finales del siglo XX, durante la década de los setenta, como producto del posicionamiento que le dieron los feminismos anglosajones. Con el objetivo de diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología, y de este modo legitimar las luchas políticas de las mujeres, se dieron a la tarea de sustituir el concepto de “mujer” por el de “género” con un interés puntual, el de desesencializar las categorías sociales asignadas a las mujeres en su papel naturalizado de cuidadoras y como sujetos inferiores al hombre.

La noción de género fue acuñada en la literatura anglosajona, particularmente en el campo de la antropología feminista, para hacer referencia a la construcción social de las diferencias sexuales a lo largo de la historia y en las diferentes culturas, construcciones de las cuales se derivan los imaginarios culturales y las instituciones sociales, los modelos de socialización y de atribución de la femineidad y la masculinidad y los procesos subjetivos de mediación en los cuales se dirime y construye la identidad personal (Estrada, 1997, p. 3).

La utilización de esta categoría puso de manifiesto las consideraciones simbólicas —elaboradas de manera colectiva— que fabricaron y fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres. La lógica del género, tal como lo anota Lamas (2000), es una lógica de poder en la que el centro de interés no son las mujeres sino las relaciones de género —femenino y masculino—. De este modo, y mientras este proceso se venía dando en los círculos académicos feministas, las políticas públicas, en materia de mujeres, se encontraban un paso atrás.

Según Anzorena, hasta mediados del siglo XX,

las mujeres eran incluidas en la planificación como parte de la unidad familiar, de grupos vulnerables y carenciados que debían ser protegidos, o en políticas demográficas, pero nunca atendiendo a las problemáticas como grupo poblacional con necesidades específicas resultantes de su condición de género (2013, p. 71).

Solo hasta los años setenta, la palabra “mujer” se incluye dentro de los planes de gobierno a través de la expresión “Mujeres en el Desarrollo” (MED). Este enfoque postulaba una lectura

sobre el desarrollo centrado en la mujer. Su objetivo era identificar cómo estas habían sido marginadas del crecimiento económico y, por lo tanto, eran un recurso subutilizado que podía contribuir a las economías nacionales (Azorena, 2013).

Sin embargo, esta perspectiva resultó insuficiente para aproximarse a las condiciones de desigualdad. La inclusión de las mujeres en proyectos productivos no mejoró la relación social entre hombres y mujeres en la que esta continuaría siendo sistemáticamente subordinada. El enfoque de MED se basó en la eficiencia, en la lógica subyacente de que el proceso de desarrollo avanzaría mucho mejor si las mujeres estuvieran plenamente incorporadas a él —en lugar de dejar que perdieran su tiempo “improductivamente”— (Moser, 1998, p. 34), pero nunca contempló las relaciones de poder entre hombres y mujeres y sus efectos de subordinación.

Pese a que en el ámbito académico el concepto de “género” ya tenía un amplio recorrido, solo hasta la década de los noventa entra en los debates políticos y normativos a través la perspectiva de “Género en el Desarrollo” (GED), influida por las líneas teóricas de Gayle Rubin y su definición del “sistema sexo/género”. Para Rubin, “el sistema sexo/género es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades transformadas” (1997, p. 97). De este modo, la concentración en “género” en lugar de en la “mujer” se va alojando en organismos y agencias de cooperación internacional como la forma adecuada de abordar la cuestión de las relaciones desiguales entre hombres y mujeres.

El enfoque de GED sostiene que centrarse en la mujer aislada equivale a ignorar el verdadero problema que sigue siendo el de su posición subordinada frente al hombre. Al insistir en que la mujer no puede ser vista aisladamente,

hace hincapié en las relaciones de género al momento de diseñar medidas para “ayudar” a la mujer en el proceso de desarrollo (Moser, 1998, p. 34).

En 1995 estos procesos confluyen y logran materializarse en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing (1995). Como resultado de este espacio de diálogo, las agencias de Naciones Unidas, algunos organismos multilaterales —como el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)— y múltiples organizaciones no gubernamentales de cooperación asumieron el enfoque de las relaciones de género para abordar los retos de la participación de las mujeres en los procesos de desarrollo.

En esta conferencia, las representantes de 189 gobiernos, incluido el de Colombia, adoptaron la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing que se encaminó a derribar las barreras a la participación de la mujer en todas las esferas de la vida pública y privada, definiendo un conjunto de objetivos estratégicos y explicando las medidas que deberían adoptar los gobiernos, la comunidad internacional, las organizaciones no gubernamentales y el sector privado para eliminar los obstáculos que entorpecen el adelanto de la mujer (Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, 1995).

En Colombia, la conferencia de Beijing tendrá efectos tanto a nivel académico como en materia legislativa. Según Estrada (1997), la producción intelectual comienza a tener un volumen significativo a partir de 1994 y, también en este periodo, aumenta sustancialmente la promulgación de leyes a favor de los derechos de las mujeres.

Sin embargo, los estudios y las leyes en materia de educación y género no aparecen más que por la vía de la sensibilización a las formas de violencia contra las mujeres. La palabra género aparece en el ámbito normativo-educativo por primera vez en

el Plan Decenal de Educación 1996-2004 como estrategia para garantizar la equidad en el sector educativo del distrito. Solo a partir de 2012, como respuesta a la política pública distrital de mujeres y equidad de género —Decreto 166 de 2010—, se inicia el proceso de transversalización de género en la SED a través del Plan Educativo de Transversalización para la Equidad de Género (PETIG), elaborado por el Equipo de Género de la SED.

La SED, a través del Plan Educativo de Transversalización para la Equidad de Género (PETIG), define la categoría género como la “simbolización cultural de la diferencia sexual que se refleja como conjunto de prácticas, ideas y discursos que conforman significaciones imaginarias, culturales y producen efectos en el imaginario de las personas” (Secretaría de Educación Distrital, 2014). Este proyecto, que logra su aprobación en 2015 mediante la Resolución No. 800 del 14 de mayo de 2015, es el resultado de un esfuerzo incalculable de mujeres que durante más de quince años han venido trabajando a favor de los derechos de las mujeres.

### ***Gender mainstreaming*: la transversalización en el escenario educativo**

El concepto de género introduce la categoría de sexo como una categoría social que no solo ha cuestionado la distribución de roles entre hombres y mujeres, sino que ha procurado eliminar las relaciones de opresión. El *gender mainstreaming*, traducido al español como “transversalidad de género”, es una de las categorías que surgen como estrategia política para garantizar el reconocimiento del sistema sexo/género como herramienta para analizar el impacto diferencial sobre mujeres y varones de los procesos macroeconómicos y políticos (Rigat-Plaum, 2008, p. 45). Para Colombia, y más específicamente para la SED, el modelo de *gender mainstreaming* se implementa, en 1996, como



enfoque oficial en asuntos de género a nivel institucional tras los acuerdos de la Conferencia de Beijing de 1995.

A diferencia de las anteriores perspectivas que ponían el énfasis en los individuos, sus derechos, y consideraban a las mujeres como equipo en desventaja que debía equipararse al de varones, este nuevo enfoque busca incorporar el género como un proceso universal de “generalización” del que participan (y es reproducido por) hombres y mujeres.

Según Perrot, “El derecho al saber —no solo a la educación sino también a la instrucción— es una de las más antiguas reivindicaciones, la más constante, la más compartida” (2008, p. 205). El acceso a la educación, la posibilidad de elegir ser madres, la participación en la toma de decisiones e incluso la oportunidad de hacer libre uso de los espacios, para muchas y muchos podrían considerarse temas superados. Sin embargo, siguen siendo los obstáculos del día a día de las niñas y jóvenes en los establecimientos educativos.

El “género” es, desde este punto de vista, una manera de resignificar los papeles asignados y reforzados por el sistema educativo, es una categoría estratégica que posibilita una versión explicativa de las relaciones entre hombres y mujeres, pero que también tiene riesgos y efectos que hasta ahora están empezando a ser visibles.

La respuesta a la pregunta “¿por qué hablar de género y no de mujeres?” todavía es un poco difusa. Es claro que, en este campo de lucha poco visible, lo realmente importante no son los términos que se usen sino las posibilidades que esos términos proporcionan en la defensa de la igualdad de género.

El “género” es el término que asumió la política pública y, aunque se reconocen ampliamente las bondades conceptuales que su uso ha brindado a los feminismos, lo que realmente importa, en este contexto, es la posibilidad de acción y de movilización política y simbólica que este procura.

## Metodología

A lo largo de este proceso se utilizó un enfoque cualitativo que introduce los aportes de la investigación-acción educativa, propuesta por Elliot, haciendo énfasis en el carácter interpretativo según el cual “los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural” (2000, p. 5). Al ser el género una categoría construida socialmente, acudimos a la investigación-acción educativa como metodología para que toda la comunidad educativa profundice en la comprensión del problema y así generar, de manera colectiva, acciones concretas para su transformación.

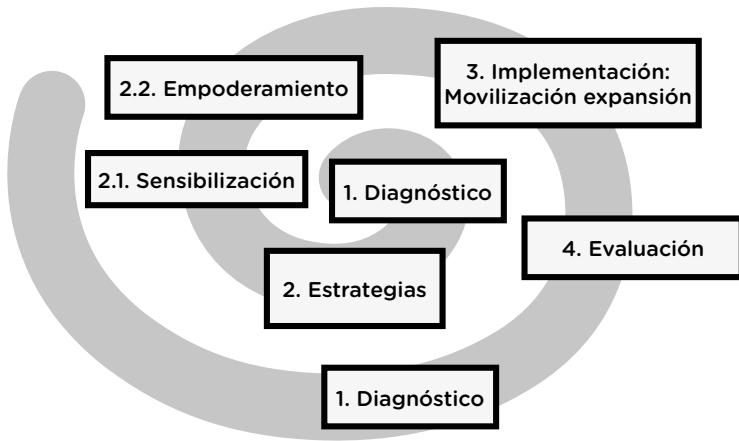
Según Giroux (1998) existen tres fines fundamentales en la educación: desarrollar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes; desarrollar condiciones en las que los y las estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes; y crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

Desde este punto de vista, el Movimiento JUPI se define como una apuesta pedagógica e investigativa orientada a “redefinir” los límites de las construcciones sociales de género que habitan en la escuela, no solo en cuanto a su objeto conceptual y teórico, sino a las formas de concebir el conocimiento y el ejercicio pedagógico.

Partiendo de la base de que las construcciones sociales son cambiantes y van demandando a su paso interpretaciones y acciones diferenciales, el Movimiento JUPI se reconfigura de manera cíclica tomando como referencia la espiral situada por Lewis (Citado por Elliot, 2000 p. 17). Considera, así, las siguientes etapas: 1. aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica; 2. formulación de estrategias de acción

para resolver el problema; 3. implantación y evaluación de las estrategias de acción; y 4. aclaración y diagnóstico posterior a la situación problemática —y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción—.

De acuerdo con las construcciones colectivas y las necesidades propias del contexto educativo, la espiral del Movimiento JUPI se estructura de la siguiente manera:



**Figura 1.** Espiral del Movimiento JUPI. **Fuente:** Elaboración propia.

## Fases metodológicas

**Diagnóstico:** esta primera fase parte de la reflexión individual y colectiva que se llevó a cabo a través de procesos de observación participante, entrevistas, talleres pedagógicos, encuestas y entrevistas. Algunas de las actividades concretas que se realizaron durante esta etapa son el diario de campo docente, talleres pedagógicos, encuestas y entrevistas a profundidad y narrativas. A partir de esta primera etapa de diagnóstico se identificaron, de manera participativa, algunas necesidades y tensiones —propias de las y los estudiantes y del contexto— sobre las

relaciones de género que se dan en la familia, en la escuela y en la comunidad. Estas se tomaron como insumo para la definición de los siguientes núcleos temáticos orientados a alcanzar los objetivos propuestos:

- ✓ Relaciones sororas
- ✓ Construcción social del género: roles y estereotipos de género
- ✓ Menstruación: por una vida libre de miedos y vergüenzas
- ✓ Violencia de género
- ✓ Derechos de las mujeres

Durante los talleres de formación del Movimiento JUPI, surge una situación puntual entre dos estudiantes mujeres: durante toda su infancia fueron amigas y luego de que una de ellas entablara una relación de pareja con el exnovio de la otra, se empezaron a relacionar de manera violenta, con insultos constantes, ofensas y chismes, entre otros. Esto se mantiene por cuatro años.

En el grupo, esta circunstancia suscitó la reflexión y la resignificación de los mitos sobre la conflictividad, la competitividad y las envidias en las relaciones entre las mujeres, lo que se vio reflejado en una convivencia armónica entre las dos estudiantes y dio lugar al núcleo temático “Relaciones sororas”.

Otra de las inquietudes planteadas por las estudiantes durante el proceso tiene que ver con los imaginarios y las construcciones sociales sobre la masculinidad y la feminidad, presentes en su entorno inmediato: escuela, familia, barrio, iglesia. Las estudiantes expresan algunas de las tensiones relacionadas con este tema:

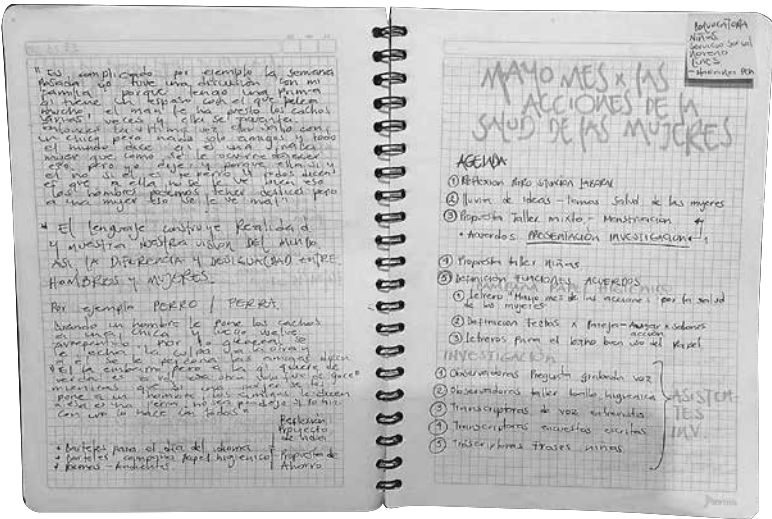
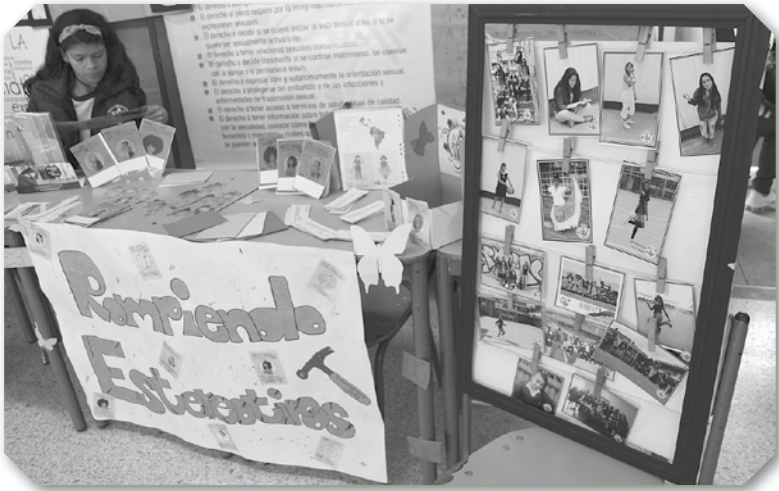


Foto 3. Testimonio de estudiantes de grado 10º (27 de febrero de 2015). Fuente: Diario de campo 2015, Movimiento JUPI.

El análisis del lenguaje en cuanto a las connotaciones negativas asociadas a la mujer y a lo femenino y a las formas en que se establecen las relaciones de pareja en el imaginario de superioridad de lo masculino sobre lo femenino, así como las formas diversas de vivir la masculinidad y la femineidad son algunas de las cuestiones que motivan la definición del núcleo "Construcción social del género: roles y estereotipos de género".

En la actividad "Rompiendo estereotipos", las integrantes del Movimiento JUPI trasgreden los imaginarios asociados a lo femenino al expresar los gustos y pasiones que construyen su identidad como mujeres y que ponen de manifiesto las diversas formas de configurar la femineidad.



**Foto 4.** Rompiendo estereotipos en el Foro Local Suba (21 de agosto de 2015). **Fuente:** Elaboración propia.

El núcleo temático “Menstruación: por una vida libre de miedos y vergüenzas” surge a partir de la reflexión individual y colectiva sobre las representaciones sociales acerca de la menstruación y su relación con las violencias simbólicas de género. Las experiencias de la primera menstruación de las integrantes del grupo son muestra de los “miedos” y “vergüenzas” que supone este hecho biológico y determinante en la vida de las mujeres.

Cuando a mí me llegó por primera vez, pensé que me había reventado por dentro, luego pensé que de pronto, cuando había estado jugando en el parque, en el rodadero me había cortado la vagina.

Yo no sabía qué era la menstruación, o más bien había escuchado que cuando la menstruación llegaba uno se convertía en mujer. Pero cuando me llegó lo que pensé era que me había hecho popó por delante y me dio mucha pena (Testimonios de estudiantes pertenecientes al Movimiento JUPI, mayo de 2015).

Según Simone de Beauvoir, las niñas, antes de llegar a su pubertad y más específicamente antes de tener su primera menstruación, viven con naturalidad y emoción la idea de convertirse en mujeres. Sin embargo, tal como lo anota la autora, la menstruación se constituye en un hecho dramático, cargado de dolor, de desconocimiento y de temor.

La mancha menstrual la inclina a la mujer hacia el disgusto y el temor. “¡He ahí lo que significan esas palabras: ser mujer!”. La fatalidad que hasta entonces pesaba sobre ella confusamente y desde fuera, está agazapada en su vientre; no hay medio de escapar; y se siente acosada. En una sociedad sexualmente igualitaria, no encararía ella la menstruación sino como su manera singular de acceder a su vida adulta; el cuerpo humano conoce en hombres y mujeres muchas otras servidumbres más repugnantes, a las cuales se acomodan fácilmente, porque, siendo comunes a todos, no representan una tara para nadie; las reglas inspiran horror a la adolescente, porque la precipitan a una categoría inferior y mutilada (1949, p. 74).

Los relatos en los que se apoya esta autora narran cómo las niñas, “ahora mujeres”, asumen la menstruación con la sorpresa y la incertidumbre que merece un tema del que nunca han escuchado hablar y del que solo escuchan expresiones de asco y repudio.

Más de medio siglo después, los relatos sobre la menstruación siguen cargados de misticismo y de rechazo por lo que esta cuestión se considera un elemento primordial para que el proyecto lo aborde con la intención de desnaturalizar el ocultamiento y los ejercicios de violencia simbólica que se dan en

la escuela por cuenta del desconocimiento y la estigmatización de la menstruación.

Los núcleos temáticos de “Derechos de las mujeres” y de “Violencia de género” surgen en el marco de la conmemoración del 8 de marzo y del 25 de noviembre, fechas emblemáticas de las luchas y los procesos históricos de las mujeres. El ejercicio de resignificar el Día Internacional de la Mujer como una fecha de recordación y de reflexión sobre los movimientos de mujeres que buscaron los derechos y la igualdad de oportunidades es fundamental en el camino hacia la equidad de género. Así mismo, se considera el 25 de noviembre, Día Internacional de la No Violencia Contra las Mujeres, una fecha para visibilizar las diferentes violencias de género y las diversas formas en que estas se manifiestan, y generar estrategias de movilización y prevención en la comunidad educativa frente a las voilencias de género.

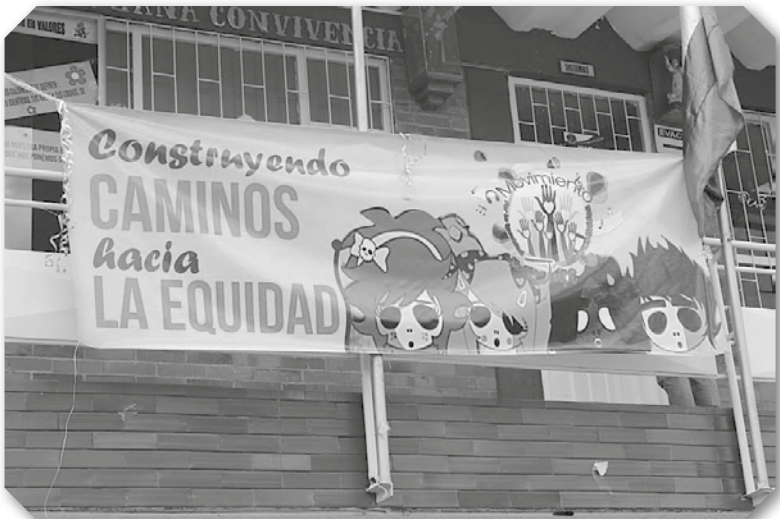


**Foto 5.** Conmemoración Día Internacional por los Derechos de las Mujeres, 2015. **Fuente:** Elaboración propia.



**Estrategias:** una vez identificadas las situaciones problemáticas escolares, vinculadas a las relaciones sociales de género y a la sexualidad, se inicia el diseño y la elaboración colectiva de estrategias de acción pedagógica. Es importante señalar que estas cambian año tras año de acuerdo con las necesidades identificadas en la fase de diagnóstico que se renueva de manera permanente en el espiral.

**Sensibilización:** consiste en socializar y en vincular a la comunidad educativa en la reflexión y en la acción sobre las problemáticas identificadas durante la fase de diagnóstico para avanzar en la transformación de la cultura escolar. Las tácticas que se usaron fueron:



**Foto 6.** Encuentro Interinstitucional con motivo de la conmemoración del Día de la Mujer, 2015. **Fuente:** Elaboración propia.

## Las tácticas:

“De salón en salón, construyendo caminos hacia la equidad”, 2013 y 2014: en esta jornada, dedicada a la reflexión sobre la equidad de género, se diseñaron y se desarrollaron actividades que, a través del juego y del análisis audiovisual, permitieron un reconocimiento conceptual e histórico sobre la igualdad de género.

“Las mujeres nos tomamos la cancha”, 2015: para este ejercicio de sensibilización se hizo una toma simbólica de la única cancha con la que cuenta el colegio que ha sido históricamente utilizada por los chicos, restringiendo la actividad física y deportiva de las mujeres. En este espacio, las chicas organizaron diferentes actividades lúdicas de su gusto para abrir un espacio que, en lo sucesivo, fue vinculando a los hombres para compartir de manera equitativa los espacios recreativos.



**Foto 7.** Las mujeres nos tomamos la cancha, 2015.

**Fuente:** Elaboración propia.

“Encuentro interinstitucional con motivo de la conmemoración del Día de la Mujer”, 2015: centró la reflexión en el papel que se les ha asignado a las mujeres

en la historia, en la lucha por sus derechos y en la equidad en las relaciones de género. En este espacio, a través de la música y del teatro, jóvenes artistas de diferentes colegios de la ciudad hicieron presencia en un encuentro de saberes y aportes acerca de la igualdad de género.



**Foto 8.** Encuentro interinstitucional con motivo de la conmemoración del Día de la Mujer, 2015. **Fuente:** Elaboración propia.

“Encuentro con docentes sobre la educación no sexista y la violencia de género”, 2015: este ejercicio de conversación y reflexión colectiva giró en torno a la lectura. Gracias a la presencia del escritor Fernando González, autor de la novela *La vida es Rosa*, y de Adriana Cely, hermana de Rosa Elvira Cely, víctima de feminicidio, y protagonista

del libro, y a sus testimonios, se logró sensibilizar a los maestros y maestras sobre la importancia de promover la igualdad de género en la escuela y de prevenir cualquier tipo de violencia de género.

“Ni una menos”, 2017: para presentar esta iniciativa en el foro institucional y local del mismo año, se hizo una *performance* sobre la violencia de género y su impacto en la vida de las mujeres. Cada luz sobre el escenario representaba la historia de una mujer víctima de violencia de género; estas se iban apagando como símbolo del femicidio. Al final, un acto teatral reivindicó la importancia de la sororidad y de la comunidad para hacerle frente a este tipo de violencias.

“*We Can Do It/ He for She*”, 2018: campaña visual enfocada en el empoderamiento de las mujeres y en despertar la conciencia masculina sobre su papel en el camino hacia la equidad de género. Tomando como modelo el emblemático símbolo de la imagen “*We Can Do It*”, niñas y jóvenes del colegio se atrevieron a decir “nosotras podemos”. Las acompañaron sus compañeros que acuñaron la campaña de ONU Mujeres, “*He for She*”, para asegurar que estaban dispuestos a garantizar la igualdad de género.



**Foto 9.** Campaña *We Can Do It!*, Día Internacional de la Mujer, 2018.

**Fuente:** Elaboración propia.

“La desigualdad de género no es un chiste”, 2018: como sociedad, hemos naturalizado diferentes dichos, chistes y expresiones que reflejan la desigualdad entre hombres y mujeres. Para esta estrategia de sensibilización, se elaboró un cortometraje que contiene algunas de las frases que hombres y mujeres hemos tenido que escuchar y que en ocasiones hemos reproducido sin darnos cuenta de los micromachismos que hay detrás de cada una. Aquí algunas de estas:

- Las niñas tienen que ser delicadas.
- Tienes que hacerte respetar.
- Severa flor del campo.
- Pártete galleta wafer.
- Mujer que no jode es hombre.
- Uy, se dejó pegar de una niña.
- Eso sí, quién la manda a estarse mostrando.
- El hombre propone y la mujer dispone.
- Hable como hombre.
- Ya sabe cocinar, ya puede casarse.
- Seguro consiguió ese puesto porque se acostó con alguien.
- Tan joven y con hijos.
- El rosado es de niñas.
- Todavía es virgen, fijo es gay.
- ¿Ya te organizaste o aún vives sola?



**Foto 10.** Campaña “La desigualdad de género no es un chiste”, 2018. **Fuente:** Elaboración propia.

**Empoderamiento:** después de los primeros ejercicios de sensibilización, surge la necesidad de conformar un grupo de estudiantes que, interesadas e interesados en el tema, trabajen de manera colectiva en el propósito de avanzar en la equidad de género. Una vez conformaron el grupo, todos los participantes diseñaron un plan de acción de lo que en adelante sería el semillero de género que tiene por nombre Movimiento JUPI (Jóvenes Unidos y Unidas por la Igualdad). Su objetivo principal es generar estrategias que permitan a los y las estudiantes reflexionar y adquirir prácticas que favorezcan la equidad de género. Para ello se definieron tres líneas de acción:

- 1. Formación inicial:** son talleres temáticos dirigidos a los y las estudiantes. Se realizan una vez por semana y están organizados según los núcleos temáticos definidos. Cada taller contiene un componente teórico y uno práctico.
- 2. Campañas de sensibilización:** es la creación de estrategias de visibilización y sensibilización a partir de los núcleos temáticos. Las campañas son diseñadas

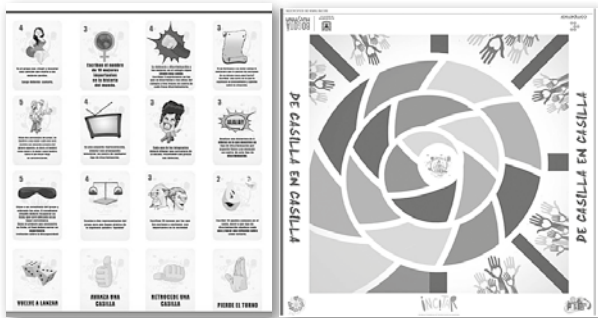
por los y las estudiantes de manera autónoma, con base en los talleres de formación.

- 3. Talleres de multiplicación:** el Movimiento JUPI orienta talleres dirigidos a estudiantes de todos los niveles del colegio.

## Actividades

**Diseño de herramientas pedagógicas, 2014 y 2019:** los y las integrantes del semillero Movimiento JUPI elaboran juegos didácticos y diferentes tipos de estrategias pedagógicas que permitan abordar el tema de la equidad de género, la diversidad y la inclusión, de manera creativa y divertida, con grupos de estudiantes de diferentes ciclos. Esto es fundamental como táctica de posicionamiento de los temas de género en tanto las herramientas son producto de los sentires y las experiencias de las y los jóvenes, logrando con ello aterrizar los contenidos desde su etapa vital. Dos de las herramientas significativas son:

- a. “De casilla en casilla contruyendo caminos hacia la equidad”:** un juego cuyo objetivo es cumplir retos, de manera colectiva, orientados a la reflexión y a la acción sobre la diversidad.



**Foto 11.** “De casilla en casilla contruyendo caminos hacia la equidad”. **Fuente:** Elaboración propia.



**b. “De la A a la Z: ¿quién es ella? Latinoamérica”:** esta estrategia fue diseñada para la conmemoración del Día Internacional de la Mujer de 2019 y su objetivo principal es reconocer el papel de las mujeres en la sociedad latinoamericana para reivindicar su invisibilización histórica.



**Foto 12.** “De la A a la Z: ¿quién es ella? Latinoamérica”. **Fuente:** Elaboración propia.

“De la A a la Z: ¿quién es ella? Latinoamérica” es un juego de mesa en el que, al igual que en el clásico “¿Adivina quién?”, dos jugadores reciben una tarjeta con la biografía de una mujer latinoamericana destacada y deben hacerse preguntas mutuamente hasta que el contrinante adivine la identidad de la persona que aparece en el cartón. Algunas de las mujeres elegidas para el diseño de este juego fueron: Débora Arango, Eva Perón, Juana Azurduy, Doris Salcedo y Clarice Lispector, entre otras.

**Ciclo de cine-foro “Mujeres en escena”, 2014:** fue un espacio de reflexión sobre las problemáticas sociales asociadas con el tema de género. Se realizó una reseña previa de las películas escogidas para el foro y se formularon unos talleres



problematizadores para promover el diálogo a propósito del filme. Este ejercicio se realizó en todos los cursos con películas diferenciadas según el ciclo: ciclo 1: *Frozen*; ciclo 2: *Valiente*; ciclo 3: *Mulán*; ciclo 4: *La flor del desierto*; y ciclo 5: *La sonrisa de la Mona Lisa*.

**Mural “Por una vida libre de miedos y vergüenzas”, 2015:** fue un ejercicio de empoderamiento de los y las jóvenes del Movimiento JUPI que, a través de la expresión artística y del trabajo cooperativo, plasmaron sus pensamientos y emociones alrededor de la equidad de género en un muro que se convirtió en un espacio de memoria en la comunidad toscanista.



**Foto 13.** Mural “Por una vida libre de miedos y vergüenzas”, 2015. **Fuente:** Elaboración propia

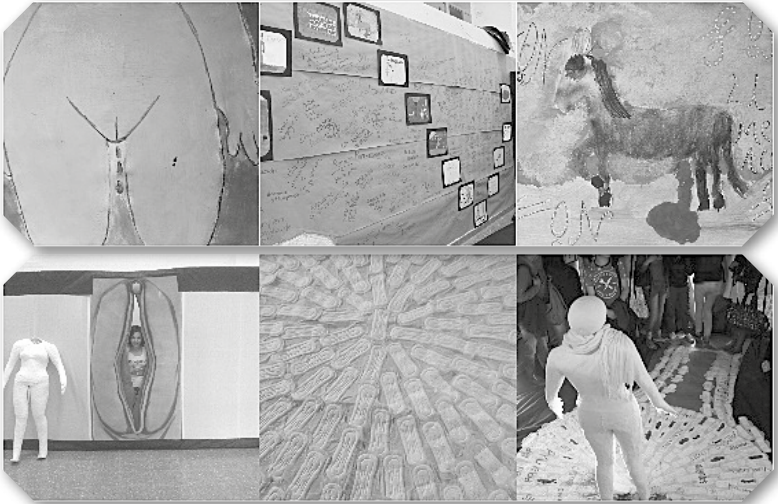
### **Historias sobre mujeres, escritas y narradas por mujeres.**

**Literatura, 2015:** lectura y producción escrita de mujeres y para mujeres. El propósito de este ejercicio era que los y las estudiantes escribieran historias sobre los saberes que les aportan las mujeres de su entorno y sobre sus experiencias de vida como una forma de identificar su situación en el contexto local, así como sus inquietudes y sus preocupaciones.

**Ejercicio de investigación, “De la discriminación a la contemplación: una experiencia estética de la menstruación en la escuela”, 2015:** el objetivo principal de este ejercicio de investigación era documentar y evidenciar las percepciones, las creencias y los imaginarios que tienen niños, niñas y jóvenes del colegio La Toscana Lisboa acerca de la menstruación y su relación con las prácticas de violencia de género en la escuela. Para llevar a cabo el estudio, se hizo un ejercicio etnográfico. La recolección de datos se realizó a partir de entrevistas, grupos focales, talleres y observación. La investigación basada en las artes fue el segundo enfoque metodológico; se utilizó como principio para la expresión y la resignificación de la menstruación en la institución. El resultado fue una instalación artística que se montó en el colegio La Toscana Lisboa, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en la Universidad Pedagógica Nacional en el marco del proyecto “UAQUE: Prácticas Éticas, Estéticas y Afectivas para la Convivencia”, promovido por el IDEP<sup>1</sup>.



1 La publicación de esta investigación puede encontrarse en <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/UAQUE%20el%20arte%20de%20con-vivir.pdf>  
El video en: <https://www.youtube.com/watch?v=pl6i-edKWzI>



**Foto 14.** De la discriminación a la contemplación: una experiencia estética de la menstruación en la escuela. **Fuente:** Elaboración propia.

**Movilización y expansión:** esta actividad, orientada a la movilización y a la expansión del proyecto a diferentes escenarios académicos y de socialización de los niveles local y distrital, tenía como propósito construir saberes por fuera de la escuela y consolidar redes cooperativas que fortalecieran la iniciativa. Se pretendía encontrar espacios para compartir las experiencias del grupo y tener incidencia en la comunidad educativa. A continuación, se describen algunos de los eventos y publicaciones en los que el semillero ha participado.

Nombre del evento	Año
Encuentro de semilleros de género, localidad de Suba	2014
Foro local de género, localidad de Suba	2014
El encuentro de semilleros de género, localidad de Suba; conmemoración del Día de la Niña	2014

<b>Nombre del evento</b>	<b>Año</b>
Feria de los Derechos, localidad de Suba	2014
Foro institucional, local, y del distrito	2015
Participación en el Manual de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, Secretaría de Educación del Distrito/ CINEP/PPP	2015
De la discriminación a la contemplación: una experiencia estética de la menstruación en la escuela. Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional	2016
Participación del proyecto “Pedagogía de los Cuidados como Modelo Coeducativo para la Sostenibilidad de la Vida”, Interred España /CINEP	2017
III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes	2018
Lanzamiento de página web: <a href="https://movimientojupi.wixsite.com/movimientojupi">https://movimientojupi.wixsite.com/movimientojupi</a>	2018

<b>Publicaciones y reconocimientos</b>		
<b>Nombre</b>	<b>Año</b>	<b>Sitio web</b>
Presentaciones INNOVAIDEP	2018	<a href="http://www.idep.edu.co/?q=presentaciones-innovaidep">http://www.idep.edu.co/?q=presentaciones-innovaidep</a>
Memorias 7º Congreso Internacional de Educación Abrapalabra	2018	<a href="http://congresoabrapalabra.org/memorias-del-congreso/">http://congresoabrapalabra.org/memorias-del-congreso/</a>
Página web	2018	<a href="https://movimientojupi.wixsite.com/movimientojupi">https://movimientojupi.wixsite.com/movimientojupi</a>
Documental pedagogía de los cuidados INTERED	2017	<a href="https://interred.org/pedagogiadeloscuidados/es/documentales/">https://interred.org/pedagogiadeloscuidados/es/documentales/</a>
UAQUE: el arte de con-vivir. Apuestas investigativas, pedagógicas y estéticas desde la escuela	2017	<a href="http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/UAQUE%20el%20arte%20de%20con-vivir.pdf">http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/UAQUE%20el%20arte%20de%20con-vivir.pdf</a>

Publicaciones y reconocimientos		
Nombre	Año	Sitio web
En periodo de Reflexión Fundación convivencia	2016	<a href="https://fundacionconvivencia.org/Revista.shtml?apc=h-xx-1-&amp;x=411">https://fundacionconvivencia.org/Revista.shtml?apc=h-xx-1-&amp;x=411</a>
Manual. Diversidad y género CINEP/PPP Secretaría de Educación del Distrito	2015	<a href="https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20150307.cartilla_diversidadgenero.pdf">https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20150307.cartilla_diversidadgenero.pdf</a>

La participación en dichas actividades ha sido fundamental en el fortalecimiento del semillero y en la construcción de conocimiento colectivo gracias a la expresión y a la retroalimentación de las experiencias pedagógicas en diferentes instituciones educativas a nivel local y distrital.

Estos espacios de aprendizaje también han posibilitado la consolidación de redes para la gestión de recursos y para la ampliación del horizonte del proyecto, así como el desarrollo de capacidades ciudadanas y de participación política de las estudiantes y docentes que hicieron parte de estos eventos.



**Foto 15.** Mural “Por una vida libre de miedos y vergüenzas”, 2015. **Fuente:** Elaboración propia.

### Evaluación 2019: matriz FODA

<b>Fortalezas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Institucionalización de la transversalización del enfoque de género en la cultura escolar</li><li>- Empoderamiento del semillero de investigación-acción Movimiento JUPI</li><li>- Sensibilización de la comunidad educativa respecto a la equidad de género</li><li>- Intervención en los ajustes al manual de convivencia</li><li>- Reconocimiento a nivel distrital, nacional e internacional</li><li>- Apropiación teórica y reflexiva en temas de género y sexualidad</li><li>- Habilidades investigativas de diagnóstico y acción</li></ul>	<b>Debilidades:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Falta de espacios físicos para el desarrollo de talleres de formación</li><li>- Falta de recursos para la participación en eventos fuera de la institución</li><li>- Resistencia de algunos miembros de la comunidad educativa por falta de conocimiento del proceso</li><li>- Falta de tiempo de los y las estudiantes para los encuentros del semillero</li></ul>
<b>Oportunidades:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Empoderamiento de líderes y lideresas</li><li>- Desarrollo de habilidades comunicativas</li><li>- Vinculación de la familia a los procesos del semillero</li></ul>	<b>Amenazas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Prácticas culturales machistas</li><li>- Violencia de género</li><li>- Relaciones de pareja tóxicas</li><li>- Falta de recursos y políticas que promuevan la igualdad de género en la escuela</li></ul>

## Conclusiones

Luego de casi cinco años de trabajo continuo en la formulación, ejecución y fortalecimiento del proyecto en la institución, se puede concluir que la transversalización del enfoque de género en el colegio La Toscana Lisboa hace parte de un proceso continuo en el que docentes y estudiantes se han comprometido, de manera activa, con el posicionamiento del tema de la equidad de género como elemento central en la formación para

la ciudadanía y la convivencia. Además, sigue siendo una necesidad de primer orden en la institución.

Por otra parte, el trabajo pone en evidencia cómo el ejercicio pedagógico, basado en la configuración de saberes a partir de la construcción colectiva y de la articulación de redes, ha contribuido al empoderamiento y al fortalecimiento de liderazgos de niñas, niños y jóvenes y, al mismo tiempo, ha permitido la proyección y la concienciación de la importancia de configurar nuevas feminidades y masculinidades desde la equidad de género.

Es importante resaltar que esta apuesta pedagógica ha hecho uso de diferentes recursos como la literatura, la producción audiovisual, las artes plásticas, las TIC y las artes escénicas, entre otros, como parte de la construcción colectiva y constante que le ha permitido salir de la zona de confort para reinventarse cada año a la luz de nuevas necesidades.

Aunque el mensaje y el objetivo siguen siendo los mismos, construir relaciones de género equitativas, el Movimiento JUPI ha creado una manera de hacer pedagogía crítica a través de sus campañas, exposiciones artísticas, talleres de formación, producciones audiovisuales y materiales didácticos que buscan romper los esquemas tradicionales de la escuela, salir del aula, incursionar en los medios digitales y, en esencia, posibilitar el debate, el diálogo y el cambio consciente de la realidad.

Otro de los aprendizajes significativos que queda del trabajo con el Movimiento JUPI, y que se ha constituido en un reto, es la necesidad de hacer un trabajo con los jóvenes, adolescentes y niños que demandan una formación que les permita vivir su masculinidad de manera distinta a la de la visión hegemónica y considerada única. Ellos están abiertos a la posibilidad de nuevas experiencias y buscan nuevas orientaciones sobre cómo vivir su sexualidad y su identidad de género. La tarea de la escuela, de la familia y de la sociedad es aportar herramientas y brindar

oportunidades para que este sea un proceso respetuoso con ellos mismos y con los otros, además de gozoso y responsable.

Por último, es necesario ofrecer diversas posibilidades a niñas, adolescentes y jóvenes para que puedan pensar su proyecto de vida más allá de la maternidad o del cuidado de los otros y las otras, de tal forma que ellas tengan la autonomía y la potestad sobre su cuerpo, su tiempo, su energía y sus capacidades. Solo así, ellas podrán contribuir a generar relaciones democráticas en su contexto, a participar en la sociedad y a ejercer la ciudadanía.

## Referencias

- Anzorena, C. (2013). *Mujeres en la trama del Estado: una lectura feminista de las políticas públicas*. Mendoza: ED IUNC.
- Blas, A. (2014). *La revolución de los cuidados. Tácticas y estrategias*. Madrid: InteRed.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Conferencia de Beijín (1995). Recuperado de <http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Documents/NormativaNacional/Cuarta%20Conferencia%20Mundial%20sobre%20la%20Mujer%20en%20Beijing%20de%201995.pdf>
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Recuperado de [https://www.segobver.gob.mx/genero/docs/Biblioteca/El\\_segundo\\_sexo.pdf](https://www.segobver.gob.mx/genero/docs/Biblioteca/El_segundo_sexo.pdf)
- Domínguez, M. E. (2005). *Equidad de género y diversidad en la educación*. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/download/5205/2481Estebn>
- Estrada, A. (1997). Los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilidades. Recueperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118999004.pdf>



- Ehrenfeld, N. (2011). *El embarazo en adolescentes: una aproximación social, cultural y subjetiva desde las jóvenes*. Ciudad de México: UAM Iztapalapa.
- Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- M. L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Parra, S. (2016). De la discriminación a la contemplación: una experiencia estética de la menstruación en la escuela. Mimeo. Bogotá, D. C.
- Resolución 800 de 2015 de la Secretaría de Educación Distrital a través de la cual se establece el Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género, PETIG.
- Ramírez, M. y Barrios-Acosta, M. (2016). *Maternidades y paternidades. Discusiones contemporáneas*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina y Facultad de Ciencias Humanas.
- Secretaría de Educación Distrital. (2015). *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2015*. Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.



## Capítulo 2.

# Menstruación: de los imaginarios a la imaginación

---

*“No me disculparé por no alimentar el ego y el orgullo de una sociedad misógina que quiere ver mi cuerpo en ropa interior, pero se incomoda por una pequeña mancha”.*

RUPI KAUR

*“Aquí y ahora, en una sociedad donde una herida causada por la violencia traumatiza menos que una mancha en las bragas”.*

HENAR BENGALÉ



## Resumen

La menstruación —y específicamente la menarquia— ha sido considerada, a lo largo de la historia y en diversas culturas, un hecho trascendental que no solo marca un rasgo biológico de las mujeres, sino que conecta la feminidad con imaginarios simbólicos que han trascendido de generación en generación de la mano de mitos, tradiciones y rituales que se mantienen vigentes. Estos configuran formas discriminatorias de concebir la menstruación y, en consecuencia, las mujeres. Este trabajo

presenta un análisis sobre los imaginarios simbólicos de la menstruación en diferentes culturas y momentos históricos, así como una reflexión a propósito de los discursos de un grupo de jóvenes, de maestros y de maestras del colegio La Toscana Lisboa, ubicado en la localidad de Suba. Finalmente plantea una propuesta pedagógica basada en la imaginación y en la expresión artística como camino hacia la resignificación de la menstruación en el escenario escolar.

## Introducción

Los mitos, las leyendas y los imaginarios sociales que rodean la menstruación han sido, desde siempre, un elemento central en la configuración de las percepciones de la feminidad. Con frecuencia escuchamos que la menstruación es la marca vital que da inicio a la adultez de la mujer que pasa “de niña a mujer”. Lo que no queda dicho es que esta condición está cargada de simbolismos, en su mayoría negativos, que llevan a las niñas a sentir temor de convertirse en mujeres. Lejos de ser una circunstancia que las dignifica, como lo veremos a lo largo del documento, la menstruación es considerada una mancha que obstaculiza su vida plena.

Con la intención de identificar cuáles han sido los imaginarios que sostienen parte de los mitos y representaciones sociales que hoy se tienen sobre la menstruación, haré una breve revisión documental sobre el tema para contrastarla con un ejercicio de indagación con estudiantes de los grados 5°, 8 y 10° del colegio La Toscana Lisboa. Para su realización, hice observación participante en talleres de aula y unas entrevistas cortas que, además, incluyeron la opinión de docentes de la institución.

Antes de continuar, es importante señalar que acudo a la categoría de imaginario simbólico al considerar que la menstruación es un concepto cuya significación está vinculada a diversas

imágenes que no necesariamente la explican de manera objetiva y racional. Al contrario, estas están ligadas a lo misterioso, a lo mágico, a cierto tabú que esconde un sentido secreto, una suerte de epifanía.

La menstruación se constituye en un campo simbólico en tensión. Prueba de ello son las diferentes palabras y expresiones utilizadas para referirse a este mismo hecho —la regla, el periodo, la luna, etcétera—, lo que confirma su inestabilidad y su dinamismo. Para Durand, la imaginación simbólica propiamente dicha emerge cuando el significado es imposible de presentar y el signo solo puede referirse a un sentido que le resulta escaso y equívoco. De este modo, el dominio predilecto del simbolismo en este caso de la menstruación es “lo no-sensible en todas sus formas; inconsciente, metafísico, sobrenatural y surreal” (Durand, 1968, p. 14).

Al ser plenamente consciente de las limitaciones que supone la complejidad del tema a tratar, en este documento planteo una apertura a la reflexión y al diálogo, y culmino con una apuesta pedagógica que busca, a través de la creación y la imaginación, resignificar e incomodar los símbolos naturalizados de la menstruación en la búsqueda de instaurar nuevos imaginarios.

## **Imaginarios simbólicos sobre la menstruación**

El triunfo del signo sobre el símbolo, dice Durand, obedece a una lógica cartesiana que se basa en “un método de análisis y de medición matemática, producido por un deseo de enumeración y de observación en el cual desembocará la ciencia histórica” (1968, p. 28). Es así como el símbolo pierde vigencia ante la imposibilidad de asirlo por completo en el signo y su multiplicidad interpretativa se vuelve peligrosa por lo que se le asigna un lugar de desprestigio epistemológico.

Esto no quiere decir que la función cohesionadora del símbolo en el plano cultural desaparezca o se vea menguada; al contrario, el símbolo sigue ostentando el acceso a lo trascendente y contribuyendo a la definición de identidades culturales que, a su vez, revelan el inconsciente colectivo de una sociedad al definir sus marcos de posibilidad en un entramado de poderes históricos que mutan con el paso del tiempo.

Para Durand, las estructuras antropológicas de lo imaginario que dan soporte a las culturas resultan del análisis de la representación del mundo a través de dos polaridades que ha denominado *régimen diurno* y *régimen nocturno* que operan como un sistema de agrupamiento basado en un dualismo antagónico:

El primer régimen, el diurno, es el tiempo lineal y, también, el reino de la luz y el miedo a las tinieblas, pues estas son la expresión de la muerte como tiempo final. Es el régimen de antítesis, de la separación, de la heterogeneidad. El segundo, el régimen nocturno, es el tiempo cíclico donde la muerte es asimilada de otra manera, por medio de mitos, rituales o relatos que colocan esta muerte del lado de la iniciación, del aprendizaje, como una parte de la vida (Franzone, 2005, p. 134).

Para Bachelard (citado por Durand, 1968, p. 96) “la imaginación se revela como el factor general de equilibración psicosocial”. De ahí que el análisis de los símbolos se enfrente a la ausencia de una pureza concreta, lo que dificulta ubicarlos con facilidad en los regímenes sugeridos por Durand. De esta manera, se hace necesario recurrir a las redundancias, a las repeticiones de sentido y a la ritualización como caminos para establecer la naturaleza de cada símbolo.

En lo que sigue del texto veremos cómo las repeticiones y las redundancias de los imaginarios simbólicos sobre la menstruación la sitúan en un lugar antagónico en relación con su

equivalente masculino, “el semen”. Para De Beauvoir, “al igual que el pene extrae del contexto social su valor privilegiado, del mismo modo es el contexto social el que hace de la menstruación una maldición” (1949, p. 139). La menstruación se convierte en una marca vital femenina ritualizada que, a diferencia del semen y del propio pene —en la mayoría de las culturas, alegoría de poder—, se explaya en un plexo simbólico amplio y diverso que conecta con una imagen nociva del flujo menstrual.

Según Durand, el imaginario social occidental relativo a esta concepción nociva de la menstruación tiene una doble raíz socio-histórica: el mundo greco-latino y el sistema de pensamiento judeocristiano (Durand, 1981). En ambos marcos de significación religiosa está presente la idea del ciclo menstrual como algo con poder sobrenatural. Sucede lo mismo en gran parte de las comunidades indígenas de las que se conocen rituales y prácticas tradicionales que vinculan la menstruación con fenómenos fantásticos.

La mayoría de los elementos ficcionales que rodean la menstruación no solo configuran el magma de significación de un aspecto fisiológico de la vida de las mujeres, sino que se revierten sobre las concepciones e imaginarios discriminatorios de la feminidad. Cada mujer menstrúa, en promedio, 2.520 días a lo largo de su vida, lo que equivaldría a siete años seguidos. Durante ese tiempo, es objeto de innumerables juicios valorativos que la relegan de la vida pública y la someten al aislamiento.

Llama la atención que en este tránsito de lo público a lo privado, la menstruación haya sido signada de diversas maneras. Así lo muestra el estudio de Alarcón (2004) en el que cita las palabras coloquiales de uso diario para referirse a la menstruación, recogidas por Luis Flórez (1969) y publicadas en uno de los documentos del Instituto Caro y Cuervo:

la colorada, el consuelo, la cortada del dedo, la corriente, la cosa, la costumbre, la mensual, el chorrillo, la chorrada, estar chorriando, estar chorriando la piña, el derrame, la diecinueve y doce, estar enferma, estar entimpada, tener la enfermedad del mes, estar a fin de mes, tener el flujo, tener la hemorragia, estar con la luna, estar con la luna brava, estar de luto, estar mala, tener las lluvias, tener el mal de las mujeres, estar con la mensualidad, estar con el mes, tener visita, estar con la mestruel, estar con la demostración, estar con la administración, estar con la postración, estar morajía, estar pagando arriendo, estar con Pachito, estar con el Chapulín Colorado, estar con el periodo, estar picada del murciélago, tener la regla, estar con el reglamento, estar con esa bicha, estar con esa joda, estar con el reglero, estar con el arreglamento, estar en remate de mes, estar con la roja, estar en la semana, estar con la soltura, estar con el treinta y jeo, estar con la treinta y una, estar con la veintiuna, estar en esos días.

Lo que muestra esta variedad de palabras asignadas es su carácter provisional, magmático (Castoriadis) y flexible que se pliega sobre interpretaciones diversas y en diferentes contextos. Además, refleja un deseo particular de ocultar, de hacer pasar desapercibido un hecho que, para muchas mujeres y para la sociedad en general, resulta vergonzoso e indeseable.

Para Simone de Beauvoir,

La manquilla menstrual inclina a la mujer hacia el disgusto y el temor. *¡He ahí lo que significan esas palabras: ser mujer!* La fatalidad que hasta entonces pesaba sobre ella confusamente y desde fuera está agazapada en su vientre; no hay medio de escapar; y se siente acosada. En una sociedad sexualmente igualitaria, no encararía ella la menstruación sino



como su manera singular de acceder a su vida adulta; el cuerpo humano conoce en hombres y mujeres muchas otras servidumbres más repugnantes, a las cuales se acomodan fácilmente, porque, siendo comunes a todos, no representan una tara para nadie; las reglas inspiran horror a la adolescente, porque la precipitan a una categoría inferior y mutilada (1949, p. 74).

La fatalidad a la que se refiere De Beauvoir habita el inconsciente de las niñas ante un hecho desconocido del que, no obstante, se enteran por rumores y mitos ampliamente difundidos en sus círculos cercanos. Los imaginarios culturales devienen en normas y símbolos que crean una representación del mundo (Castoriadis) que, para este caso, resulta peligrosa.

El primer contacto con la menstruación está cargado de simbolismos asociados a una etapa de iniciación: “convertirse en mujer”. Esto implica una serie de cambios. Durante el ejercicio de indagación realizado con estudiantes de grados 8º y 10º del colegio La Toscana Lisboa, varias aseguraron que la menarquia trajo consigo un aislamiento de su comunidad de amigos: las prácticas cotidianas fueron abandonadas al considerar que se encontraban en un momento nuevo de sus vidas; además, el hecho de menstruar constituía un riesgo inminente de mancharse y ser la burla de todos, por lo que durante este periodo preferían mantenerse alejadas:

Antes de que me llegara la menstruación yo parecía un miquito jugando con mis primos, brincando de un lado al otro, pero después uno ya no puede hacer eso; una vez me manché sin culpa y me la montaron, además como que a uno le deja de gustar. Estudiante de grado 10º (Parra, 2018, p. 81).

Si pensamos en la menstruación como una categoría vinculada a los imaginarios sociales, resulta fácil entender que este autoaislamiento obedece a una carga simbólica histórica por la que las jóvenes de diferentes culturas han sido recluidas, bajo diversos esquemas, con el fin de evitar su contacto con la comunidad. Para Durand (1968), una de las características principales del imaginario es que se encuentra en el inconsciente, para ser más exactos, en el inconsciente colectivo acuñado por Jung, por lo que las acciones vinculadas a cada símbolo resultan, en la mayoría de casos, carentes de sentido lógico como es el caso de los aislamientos de las niñas menstruantes.

En Colombia, por ejemplo, uno de los casos más emblemáticos, vigente hasta el día de hoy, es el de las comunidades wayuú, originarias de La Guajira al norte del país. Según su tradición, cuando a las niñas les viene su menarquia deben participar del *páülüjütü* o encierro. Citando un texto de Vergara (1997), Alarcón asegura que en los indígenas wayuú,

No se destaca la pubertad en los varones, pero las niñas están sometidas a un severo rito de paso. Cuando la muchacha empieza a menstruar, es sometida a un periodo de reclusión, al término del cual se ha convertido en mujer equipada para casarse. Durante el inicio de esta reclusión, la joven es completa o parcialmente rapada y luego instalada en una hamaca colgada cerca del techo de la casa. Durante los días siguientes es cuidada con alimentos vegetales especiales, llamados *jaguapi*, y observa una dieta rigurosa. En ese tiempo la bañan con frecuencia y la instruyen en las tareas femeninas, tejido, hilado, le imparten conocimientos sobre los procesos tradicionales de control natal, embarazo y quizás algunas técnicas eróticas (2005, p. 38).

En su obra *Los ritos mágicos y trágicos de la pubertad femenina*, Gutierre Tibón narra cómo el temor a la primera sangre de las niñas llevó a varias culturas a recluirlas en condiciones poco favorables.

Por jemplo, el autor asegura que:

En una isla al oeste de la Nueva Guinea, la Nueva Irlanda, el temor a la primera sangre de la niña era tal que se le segregaba durante cuatro o cinco años en minúsculas jaulas conservadas en la oscuridad, con absoluta prohibición de que posara los pies en el suelo: así vegetaba la desdichada criatura desde los nueve hasta los trece o catorce años (...) En la tribu australiana de los walkelburn la mujer considerada tabú no puede entrar en el campamento por el mismo sendero que los hombres. Una violación a esta ley se castiga con la muerte (Tibón, 1984, pp. 27-28).

Por su parte, en la tradición judeocristiana también se hace mención a la reclusión durante el periodo menstrual:

Cuando la mujer tuviere flujo de sangre, y su flujo fuere en su cuerpo, siete días estará apartada; y cualquiera que la tocara será inmundo hasta la noche. Todo aquello sobre que ella se acostare mientras estuviere separada, será inmundo; también todo aquello sobre que se sentare será inmundo. Y cualquiera que tocara su cama, lavará sus vestidos, y después de lavarse con agua, será inmundo hasta la noche. También cualquiera que tocara cualquier mueble sobre que ella se hubiere sentado, lavará sus vestidos; se lavará luego a sí mismo con agua, y será inmundo hasta la noche (Levítico 15, pp. 19-23).

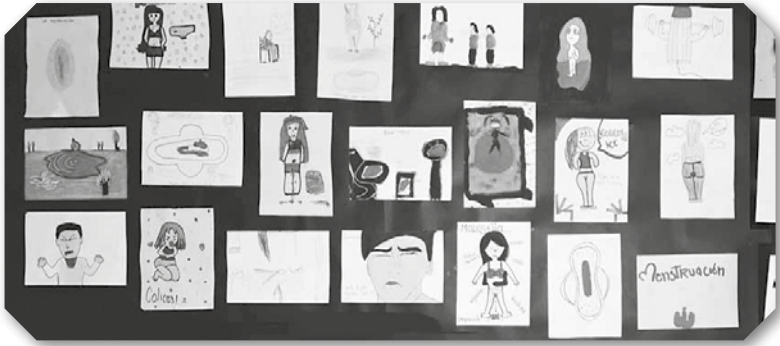
Es importante señalar que los argumentos para el aislamiento, en todas las culturas revisadas, no obedecen a una reflexión

teórica o intelectual. Esto quiere decir que no existe una razón lógica por la que las mujeres deban aislarse de su comunidad durante su periodo menstrual. No obstante, dado que su definición ha estado cargada de afectos y simbolismos, nos ape- gamos a la idea plantada por Castoriadis (1997) según la cual:

Las significaciones imaginarias sociales crean un mun- do propio para la sociedad considerada, son en realidad ese mundo: conforman la psique de los individuos. Crean así una “representación” del mundo, incluida la sociedad misma y su lugar en ese mundo: pero esto no es un cons- tructo intelectual; va parejo con la creación del impulso de la sociedad considerada —una intención global, por así decir— y un humor o Stimmung específico un afecto o una nebulosa de afectos que embeben la totalidad de la vida social (Castoriadis, 1997, p. 9).

A la pregunta “¿qué te evoca la palabra menstruación?”, planteada a estudiantes —mujeres— de grados 8° y 10°, quie- nes ya habían tenido su primera menstruación, más del 80% respondió con las siguientes expresiones:

Asco, dolor, miedo, tristeza, susto, sorpresa, impre- sión, vómito, escalofríos, llanto (...) —de nuevo dolor y un gesto de repulsión—. La menstruación, una man- cha de sangre, un castigo divino, la prueba del pecado, la sangre que no sirve, el peligro de la gestación, aquello que no se nombra, aquello que se susurra, el miedo de lo desconocido, el temor al repudio, incomodidad, melan- colía, inseguridad, indisposición, angustia, secreto, lejanía (...). Aquello que nos convierte en mujeres (Entrevistas a estudiantes de grado 8°. colegio La Toscana Lisboa IED. Agosto de 2015) (Parra, 2018, p. 78).



**Foto 16.** Pinturas estudiantes grado 8º, “Experiencias menstruales”. **Fuente:** Elaboración propia.

Por su parte, las estudiantes de grado 5º —de aproximadamente ocho a diez años—, a quienes no les había venido la menstruación, respondieron a la misma pregunta pero a través de imágenes. Estas fueron las que más rasgos en común tuvieron:



**Foto 17.** Pinturas estudiantes grado 5º “¿Qué es la menstruación?”. **Fuente:** Elaboración propia.

Lo que revelan tanto las palabras como las imágenes de las niñas y jóvenes es la prevalencia del imaginario nocivo sobre la menstruación. Para Durand, “una imagen simbólica necesita ser revivida sin cesar” (1968, p. 38). Citando a Lévi-Strauss, Durand

pone como ejemplo la reproducción del mito y de las parábolas evangélicas como “una repetición de ciertas relaciones, lógicas y lingüísticas, entre ideas o imágenes expresadas verbalmente” (1968, p. 13) que llevan a la revelación del misterio, a la aparición de un sentido secreto, a la *epifanía*.

El símbolo es, pues, una representación flexible de múltiples refundaciones. Tal es el caso de la menstruación y su mitificación que aparece renovada en diversos discursos. Para citar un ejemplo bíblico, como el de Lévi-Strauss, nos referiremos a las palabras de Yahvé a Moisés en el Levítico:

Habla a los hijos de Israel y diles: “Cuando dé a luz una mujer y tenga un hijo, será impura durante siete días”; será impura como en el tiempo de su menstruación. Al octavo día será circuncidado el hijo, pero ella quedará en casa durante treinta y tres días en la sangre de su purificación; no tocará nada santo ni irá al santuario hasta que se cumplan los días de su purificación. Si da a luz una hija, será impura durante dos semanas, como el tiempo de su menstruación, y se quedará en casa durante sesenta y seis días en la sangre de su purificación (Levítico 12, pp. 1-5).

En el Corán, por su parte, el símbolo se repite de la siguiente forma:

Te preguntan acerca de la menstruación. Di: “Es un mal, ¡manteneos pues aparte de las mujeres durante la menstruación y no os acerquéis a ellas hasta que se hayan purificado!”. Y cuando se hayan purificado, id a ellas como Alá os lo ha ordenado. Quien teme a Alá, él le facilita sus cosas (Corán, verso 2.222).

En el siglo XVII, Plinio El Viejo, escritor y científico nacido en lo que hoy conocemos como Italia, plasmó en una de las

obras más importantes del enciclopedismo, *Naturalis historia*, lo que sus estudios le habían revelado sobre la menstruación:

Pero no encontraremos difícilmente nada más prodigioso que el flujo menstrual. La proximidad de una mujer en este estado hace agriar el mosto; a su contacto, los cereales se convierten en estériles, los injertos mueren, las plantas de los jardines se secan, los frutos de los árboles donde ella está sentada caen; el resplandor de los espejos se enturbia nada más que por su mirada; el filo del acero se debilita, el brillo del marfil desaparece, los enjambres de las abejas mueren; incluso el bronce y el hierro se oxidan inmediatamente y el bronce toma un olor espantoso; en fin, la rabia le entra a los perros que prueban de dicho líquido y su mordedura inocula un veneno sin remedio. Hay más: el asfalto, esa sustancia tenaz y viscosa que, a una época precisa del año sobrenada un lago de Judea, que se llama Asphaltites, no se deja dividir por nada, pues se adhiere a todo lo que toca, excepto por un hilo infectado por este veneno. Se dice incluso que las hormigas, esos animalejos minúsculos, le son sensibles: ellas echan los granos que transportan y no los vuelven a recoger. Este flujo tan curioso y tan pernicioso aparece todos los treinta días en la mujer, y, con más intensidad todos los tres meses (VII, pp. 64-66).

Ahora bien, al contrastar estas definiciones con algunos mitos vigentes para jóvenes, maestros y maestras participantes de la encuesta, nos encontramos con que coinciden en el imaginario de impureza y de perjuicio a terceros durante la menstruación, explícito en mitos como: “durante la menstruación las mujeres no deben regar las plantas porque las dañan; las mujeres con menstruación no deben alzar a los niños recién nacidos porque pueden enfermarlos; no es bueno que una mujer con la menstruación te corte el cabello porque puede achilarlo; lo

mejor es que las mujeres no se bañen durante la menstruación y en lo posible permanezcan en casa”.

## **De los imaginarios a la imaginación**

Parafraseando a Durand, somos hijos e hijas de una civilización racionalista y positivista que se ha empeñado en hacer una labor iconoclasta que no obstante, y pese a su esfuerzo, ha fracasado. Los símbolos siguen configurando las culturas, “pero, asimismo, la potencia de figuración de las figuras, la interpelación de los emblemas, de las alegorías, de las simples palabras, con toda su carga de evocación poética, exigen irrevocablemente otra interpretación” (1968, p. 121).

Lo que he mostrado, a lo largo del documento, es la relevancia de los imaginarios simbólicos a propósito de la menstruación en las formas en que las jóvenes la interpretan y la experimentan. Lo que no queda suficientemente dicho es su impacto negativo en la configuración de la feminidad. Si el momento de convertirse en mujeres está marcado por el hecho biológico de menstruar, y este último es un hecho históricamente cargado de simbolismos nocivos, sin duda la noción de “ser mujer” supone, de entrada, una condición de desigualdad.

A sabiendas de la complejidad de la pretensión de instaurar nuevos imaginarios que redistribuyan los lugares de poder y generen un nuevo equilibrio simbólico, nos planteamos, siguiendo a Castoriadis, la necesidad de interpretar el imaginario como:

No causal, como un comportamiento que no solo es imprevisible sino creador —de individuos, grupos, clases o sociedades enteras—; no se presenta como una mera desviación de un tipo existente, sino como planteamiento de un nuevo tipo de comportamiento, como institución de una nueva regla social (...) en síntesis, como algo que



surge o se produce y no se puede deducir de la situación precedente, como conclusión que supera las premisas o como postulación de premisas nuevas (Poirier, 2005, p. 62).

De este modo, acudimos a la imaginación y a su expresión artística para hacer lo que Durand ha denominado la “remitización”, es decir, la “recolección del sentido, colectado, cosechado, en todas sus redundancias y vivido de pronto por la conciencia que lo medita en una epifanía instaurativa, que constituye el mismo ser de la conciencia” (Durand, 1968, p. 119).

“De la discriminación a la contemplación” es el nombre de la apuesta pedagógica y artística de remitización de la menstruación. Se trata de una experiencia estética, en el sentido rancieriano (Rancière, 2009), que configura formas sensibles y marcos materiales que transforman, en este caso, el contexto escolar. Más allá de hacer una alusión a lo bello, busca, tal como lo anota el mismo autor, develar esa verdad sensible que configura la sociedad y lo hace, en buena medida, de forma no evidente.

Este ejercicio quiere poner a dialogar la experiencia sensitiva de la comunidad educativa en un escenario de intercambio de ideas, imaginarios y evocaciones que se vuelven metáfora y metonimia en un cuerpo femenino, mi cuerpo.

La experiencia se viste de útero y recrea un fenómeno invisibilizado, oculto, en el que se transita de lo público a lo privado y en el que se superponen las relaciones entre lo individual y lo colectivo. El uso de la metáfora del útero y la vagina como escenario material de evocación, reflexión y cuestionamiento es, para este montaje y en palabras de Castro, “el verbo animado, la acción carnal, ilusión, vivencia de la transformación” (Casto, 2009, p. 30).

La entrada a la tradicional aula de clases, intervenida por la obra plástica de una gran vagina, es una entrada al mundo de la imaginación que se nutre de los resultados obtenidos durante

esta investigación. A su vez, plantea una reflexión profunda sobre la producción de conocimiento sobre la menstruación no como la mera información sobre un fenómeno biológico, ajeno y distante, sino como una experiencia sensitiva, estética e íntima.

Las imágenes y los relatos descritos en los ejercicios de aula y en las entrevistas muestran que la menstruación es una experiencia visual. Su definición y representación surgen como un intento de dar significado a aquello que experimenta el cuerpo femenino durante ciertos periodos, a lo largo de su vida, y de lo que se tiene como principal fuente de conocimiento una experiencia esencialmente simbólica.

El cuerpo femenino, después de la menarquia, queda capturado, inmovilizado, manchado con sangre. Aquellas actividades que otrora fueron dignas de niños y niñas, ahora estarán restringidas para los cuerpos sensibles y delicados de mujeres adultas.

Es así como en el centro del montaje, de mi útero sale un cuerpo vaciado, resultado de la privación y del silencio. Es un cuerpo blanco, hecho de yeso, un cuerpo sangrante, un cuerpo menstruante que dibuja gota a gota la escritura de una corporalidad ajena y distante. Es un cuerpo que se toma el centro del aula para mostrar su existencia viva, para recordarnos la existencia de cuerpos femeninos que habitan la escuela sin ser reconocidos.

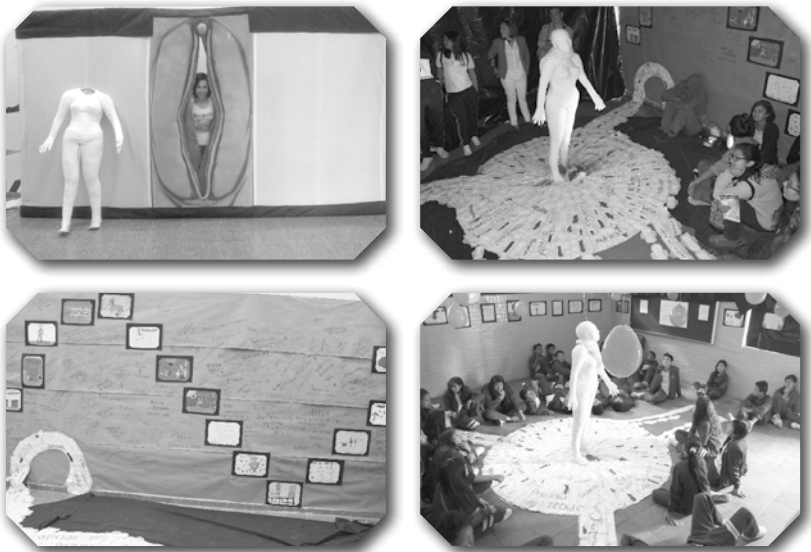
Por último, veintiocho fotos, veintiocho flores, veintiocho tomas, veintiocho días representan la ruta que guía el camino por el ciclo menstrual a través de mi lente, de mi cuerpo. Cuatro colores, diferentes tonos, cuatro etapas, sensaciones que cambian de un color a otro. El adentro, yo. La metáfora en su mayor expresión, lo indecible hecho color, hecho imagen.

Es una invitación a la ruptura, a desnaturalizar lo asqueroso y volverlo armonioso. Es una puerta a la imaginación y a la deconstrucción y reconstrucción social desde lo sensitivo. En palabras de Castro, citando a Milan, es el retorno de la metáfora a "su función original y crítica: el desenmascaramiento del

mundo de la apariencia, inventando a la vez una realidad distinta, más cercana al origen fundacional de las palabras” (Castro, 2009, p. 31).

Es un esfuerzo por decir, por denunciar, un ejercicio que continúa escribiéndose y del cual no hay conclusiones absolutas, solo aproximaciones a una parcela de la realidad de niños, niñas, hombres y mujeres que, como muchas, transitan la escuela despojadas de sus propios cuerpos.

“Aprovechar la imaginación es ser capaces de romper con lo que está supuestamente fijado y terminado, con lo objetivo y automáticamente real” (Greene, 2005).



**Foto 18.** “De la discriminación a la contemplación: una experiencia estética de la menstruación en la escuela”. **Fuente:** Elaboración propia.

## Referencias

- Alarcón, M. (2004). Algunas consideraciones antropológicas y religiosas alrededor de la menstruación. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 56(1), 35-45.
- Castro, G. (2009). Ensayo sobre la metáfora: otra visión. *Revista Polifonia. Número especial conmemoración premio nacional de poesía universitaria el "Quijote de Acero"*, pp. 28-35.
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Flórez, L. (1969). *Léxico del cuerpo humano en Colombia*. Bogotá, D. C.: Instituto Caro y Cuervo.
- Franzone, M. (2005). Para pensar lo imaginario: una breve lectura de Gilbert Durand. *Alpha (Osorno)*, (21), 121-137. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012005000100008>
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Parra, S. (2018). *UAQUE: el arte de con-vivir. Apuestas investigativas, pedagógicas y estéticas desde la escuela*. Bogotá, D.C.: IDEP.
- Poirier, N. (2005). *Castoriadis: el imaginario radical*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Santiago de Chile: Ed. LOM.
- Tibón, G. (1984). *Los ritos mágicos y trágicos de la pubertad femenina*. Ciudad de México: Editorial Diana.





# Capítulo 3.

## Cuerpos encarnados: del género a las subjetividades sexuales

---

*“El mundo está hecho con la misma tela del cuerpo”.*

MERLEAU-PONTY

Una de las grandes discusiones en la filosofía moderna a propósito del lugar epistemológico del cuerpo, tiene que ver con la oposición entre las teorías racionalistas y la existencia misma del cuerpo como fundamento del ser-en-el-mundo, cuya tesis central se sostiene en el desplazamiento de la noción “tener un cuerpo” a “devenir un cuerpo”.

La oposición platónica cuerpo-alma, retomada y adaptada por la tradición cristiana, concibe el cuerpo como un obstáculo para la realización del alma, que reside en la vida eterna, pero, al mismo tiempo, lo forja por medio del control y el castigo. Desde este punto de vista, el cuerpo no solo conlleva al desorden, sino que se entiende como una materialidad de la que hay que desprenderse para alcanzar la plenitud del yo (Torras, 2007).

El cuerpo-máquina cartesiano deriva de esta misma lógica en la que lo inteligible se sobrepone a lo corporal estructurando no solo una manera de concebir a los sujetos, sino de organizar el mundo epistémico. En una carta escrita a Isabel de Bohemia, después de que esta le preguntara cómo algo inmaterial, como el alma, puede mover algo material, como el cuerpo, Descartes responde lo siguiente:

Existen en nosotros ciertas nociones primitivas, que son como los originales, en cuyo patrón nos basamos para formar todos nuestros conocimientos. Y esas nociones son muy pocas, ya que, tras las más generales, las del ser, el número, la duración, etcétera, que convienen para todo cuanto podemos concebir, solo tenemos, en lo que más particularmente atañe al cuerpo, la noción de la extensión, de la que se derivan las de la forma y el movimiento. Y para el alma tenemos solo la del pensamiento, que abarca las percepciones del entendimiento y las inclinaciones de la voluntad; y, por último, para el alma y el cuerpo juntos, solo tenemos la de su unión, de la que depende la fuerza con que cuenta el alma para mover el cuerpo, y el cuerpo para influir en el alma, provocando en ella sensaciones y pasiones (Llinás, 2016, p. 440).

Esta unión de la que habla Descartes comporta una división interna que, a su vez, está jerarquizada: “la fuerza del alma para mover el cuerpo” es una acción superior a “la fuerza del cuerpo para influir en el alma, provocando sensaciones y pasiones” que, por supuesto, obstaculizan la razón a través del engaño.

Devenir en un cuerpo y no *tenerlo* al servicio del alma y, en consecuencia, de la voluntad, como lo supone Descartes, implica, como lo veremos, un giro fundamental en la comprensión del sujeto. Pasar de “la consideración del cuerpo como *herramienta* —como *útil*— es revisada y superada por la concepción semántica, [en la que] el cuerpo es un *instrumento* que *vehiculiza* un sentido” (Battán, 2015, p. 335).

Esta comprensión semántica se aproxima al cuerpo entendiéndolo como *textualidad*, es decir, como articulación de significados que pueden ser leídos a la luz de sus gestos, posturas, evidencias u ocultaciones, que dan cuenta de un orden que “lo trasciende o lo atraviesa —el poder, el deseo, lo social, el discurso, etcétera—” (Battán, 2015, p. 334).



Uno de los artífices de este giro epistémico sobre la corporalidad es el filósofo francés Merleau-Ponty (1977), quien inaugura las categorías de cuerpo vívido-encarnado, al poner el énfasis en la percepción.

    Mi cuerpo es a la vez vidente y visible. Él, que mira todas las cosas, también se puede mirar, y reconocer entonces en lo que ve el “otro lado” de su potencia vidente. Él se ve viendo, se toca tocando, es visible y sensible para sí mismo. Es un sí mismo no por transparencia como el pensamiento, que no piensa sea lo que sea, sino asimilándolo, constituyéndolo, transformándolo en pensamiento; es un sí mismo por confusión, narcisismo, inherencia del que ve a lo que ve, del que toca a lo que toca, del que siente a lo sentido; un sí mismo, pues, que está preso entre las cosas (...) Visible y móvil, mi cuerpo está en el número de las cosas, es una de ellas, pertenece al tejido del mundo y su cohesión es la de una cosa. Pero puesto que ve y se mueve, tiene las cosas en círculo alrededor de sí, ellas son un anexo o una prolongación de él mismo, están incrustadas en su carne, forman parte de su definición plena y el mundo está hecho con la misma tela del cuerpo (Merleau-Ponty, 1977, pp. 16-17).

El cuerpo *vívido-encarnado* de Merleau-Ponty sugiere una distancia respecto al cuerpo *conocido* de Descartes, el cual explica en sus disecciones anatómicas y que conocemos solo a través de las láminas de libros que dibujan las miradas del saber-poder sobre cuerpos transparentes e intactos. La perspectiva de la encarnación plantea que “no existe *el cuerpo*, tampoco *la conciencia*, sino más bien *subjetividad encarnada*” (Merleau-Ponty, 1985) constituida culturalmente y naturalizada por efecto de prácticas, dispositivos, saberes y tecnologías.

Desde esta perspectiva, el cuerpo, tal como lo anota Meri Torras, “ya no puede ser pensado como una materialidad previa e informe, ajena a la cultura y a sus códigos” (2007, p. 20). Su presencia se inscribe constantemente en los discursos a la vez que estos —los discursos— se escriben en los cuerpos estableciendo una jerarquización —hombre, mujer, pobre, negro, normal— en función de los cuerpos “ideales” para la cultura y sus entramados de poder.

En su obra *El proceso de civilización*, Norbert Elias describe cómo las normas civilizatorias del buen comportamiento hacen un énfasis particular en las maneras no solo de portar el cuerpo, sino de hablar de él:

La decencia y el pudor ordenan cubrir todas las partes del cuerpo a excepción de la cabeza y de las manos. Debe evitarse con cuidado, en la medida que se pueda, tocar con la mano desnuda aquellas partes del cuerpo que no están descubiertas de ordinario; y si resulta obligado a tocarlas, que sean con mucha precaución (...) No es nunca decoroso hablar de las partes del cuerpo que deben estar escondidas ni de ciertas necesidades del cuerpo a las que nos ha sometido la naturaleza, ni siquiera nombrarlas (2016, p. 174).

El cuerpo como objeto y blanco del poder es, según Foucault, una característica de las formas de regulación y de control propias del siglo XVIII. Lo que este autor denomina *disciplinas* no es otra cosa que “los métodos que permiten el control minucioso del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2009, p. 159).

La sujeción de los cuerpos desde las disciplinas deriva de una relación ficticia que no requiere de la imposición de la fuerza: “El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder” (Foucault, 1975, p. 206, citado por Torras, 2007, p. 22). Dichas coacciones son denominadas por Foucault como *tecnologías del yo*,

que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 2008, p. 48).

En el mismo apartado, Foucault sostiene que las *tecnologías del yo* no operan de manera aislada sobre los cuerpos, sino que se relacionan y actúan de manera paralela con las tecnologías de producción, las tecnologías del poder y de los signos (2008). A estas habría que agregar la que años antes el mismo autor en *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber* (2008b [1977]) habría denominado *tecnología del sexo*.

Diferenciando la *tecnología de la carne* —propia de la tradición judeocristiana—, en cuyo centro estaría la prohibición bajo la connotación del pecado (Foucault), nace, en el siglo XVIII, la *tecnología del sexo* mediada, según Foucault, por la medicina, la pedagogía y la economía. Estas harían del sexo no solo un asunto laico, sino un asunto de Estado; aún más, un asunto en el cual todo el cuerpo social, y casi cada uno de sus individuos, era instado a vigilarse. Los tres ejes sobre los que se desarrollaba esta tecnología eran:

el de la pedagogía, cuyo objetivo era la sexualidad específica del niño; el de la medicina, cuyo objetivo era

la fisiología sexual de las mujeres; y el de la demografía, cuyo objetivo era la regulación espontánea o controlada de los nacimientos. El “pecado de juventud”, las “enfermedades de los nervios” y los “fraudes a la procreación” —como más tarde se llamó a esos “funestos secretos”— señalaron así los tres dominios privilegiados de aquella nueva tecnología (Foucault, 2008b [1977], pp. 141-142).

Aunque Foucault advierte la fisiología sexual de las mujeres como uno de los ejes de la tecnología del sexo, y es consciente de que la sexualidad es, en sus palabras, “un punto de pasaje para las relaciones de poder, particularmente denso: entre hombres y mujeres...”, sus reflexiones acerca del carácter sexuado de los cuerpos se limitan a la descripción de la histerización del cuerpo de la mujer:

triple proceso según el cual el cuerpo de la mujer fue analizado —calificado y descalificado— como cuerpo integralmente saturado de sexualidad; según el cual ese cuerpo fue integrado, bajo el efecto de una patología que le sería intrínseca, al campo de las prácticas médicas; según el cual, por último, fue puesto en comunicación orgánica con el cuerpo social —cuya fecundidad regulada debe asegurar—, el espacio familiar —del que debe ser un elemento sustancial y funcional— y la vida de los niños —que produce y debe garantizar, por una responsabilidad biológico-moral que dura todo el tiempo de la educación—: la madre, con su imagen negativa que es la “mujer nerviosa”, constituye la forma más visible de esta histerización (Foucault, 2008b [1977], p. 126).

Esta limitante, que en todo caso nos permite ubicar las relaciones de poder bajo el binario hombre-mujer, introduce lo que Teresa de Lauretis (1989) llama *las tecnologías del género*. Para esta teórica feminista, la lectura que hace Foucault de la

sexualidad y, específicamente, del cuerpo femenino, ya era, desde hacía mucho, una preocupación mayor de la crítica feminista. No obstante, la autora sostiene que, “como la sexualidad, el género no es una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos, sino el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales” (1989, p. 8), por lo que podría decirse que el género es también una tecnología del sexo en tanto representación o autorepresentación.

En este contexto, el aporte de De Lauretis a la comprensión crítica de las tecnologías del sexo de Foucault es, en sus palabras,

haber ido más allá de Foucault, porque su comprensión crítica de la tecnología del sexo no tuvo en cuenta la instanciación diferencial de los sujetos femeninos y masculinos y, al ignorar las conflictivas investiduras de varones y mujeres en los discursos y en las prácticas de la sexualidad, la teoría de Foucault, de hecho, excluye, si bien no impide, la consideración del género (De Lauretis, 1989, pp. 8-9).

Lo valioso de la interpretación de autoras como Martha Lamas (2002), quien al igual que De Lauretis hace énfasis en el vacío en la obra de Foucault al no interrogarse sobre la diferencia sexual, es que logra develar el proceso mediante el cual la conducta sexual se transforma en identidad, argumentando que las identidades sexuales son contingentes históricamente, o sea, son construcciones culturales, ficciones necesarias, tal como lo afirma Butler:

(...) la frontera que separa lo real de lo irreal se desdibuja. Y es en ese momento cuando nos damos cuenta de que lo que consideramos “real”, lo que invocamos como el conocimiento naturalizado del género, es, de hecho, una realidad que puede cambiar y que es posible replantear, llámese subversiva o llámese de otra forma (Butler, 2007, p. 28).



**Foto 20.** Stephanny Parra Ordoñez. **Fuente:** Elaboración propia.

Cuando hablamos del género nos referimos a una relación social que establece un tipo de representación del individuo, ceñida a la clasificación binaria, basada en la diferencia biológica de dos sexos biológicos: masculino-femenino (De Lauretis, 1989, p. 10). Dicha relación —ficcional— está atravesada por el sistema sexo/género, categoría utilizada por el feminismo para definir “el sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana y en el que se encuentran las resultantes necesidades sexuales históricamente específicas” (Rubin, 1996, p. 44).

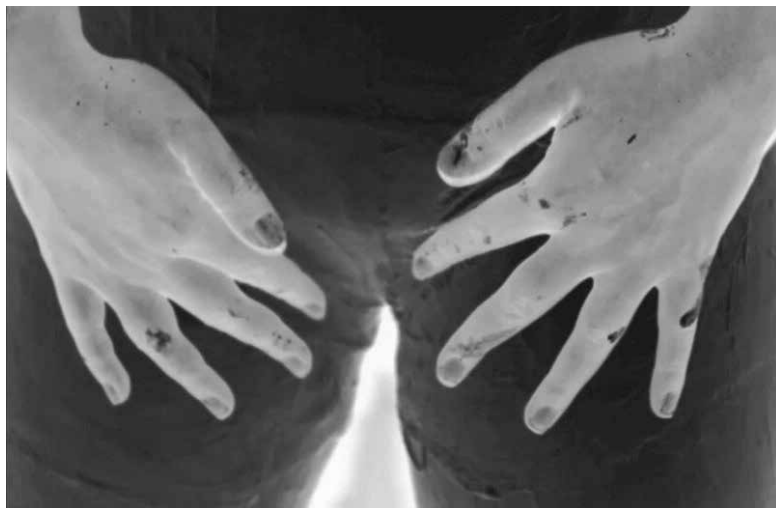
Lo que no queda dicho en esta definición de género es que lejos de tratarse de relaciones y de una consecuencia de representaciones igualitarias para cada sexo —masculino-femenino—, este binario opera como un contraste definido a la luz del sexo biológico masculino que le otorga un lugar privilegiado y de referenciación. En “el esquema mental centrado en lo masculino o patriarcal, la forma femenina es una proyección de la masculina, su opuesto complementario, su extrapolación, la costilla de Adán, como se suele decir” (De Lauretis, 1989, p. 21).

De este modo, la apelación a la categoría de género nos remite a su carácter performativo, enunciado por Butler, en el sentido de estrategia metaléptica que anticipa los modos de ser del género y los afirma por medio de “una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente” (Butler, 2007, p. 17). Lo que quiere decir que no para de producirse, su construcción prosigue hoy a través de varias tecnologías de género presentes en los discursos institucionales —familia, escuela, Estado— y mediáticos.

La diferencia de género es reproducida, según De Lauretis, “en las interacciones cotidianas de las parejas heterosexuales” (1989, p. 22), lo que añade un elemento clave: el sistema sexo/género se erige sobre un sistema heteronormativo que excluye toda forma de experiencia sexual distinta al binario mujer-hombre.

Para Meri Torras, desarticular (del modo que sea) el binomio hombre-mujer implica desarmar la heterosexualidad que prescribe la unión sexual de cada una de estas categorías con su contrario y complementario. En el prólogo de su libro *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana*, Adriane Rich sostiene que gran parte de su motivación para escribir su obra proviene del deseo de contrarrestar la cancelación de la existencia lésbica en la bibliografía feminista y, a la vez, motivar a las feministas heterosexuales a “analizar la heterosexualidad como institución política que debilita a las mujeres” (2013, [1982] p. 5).

Desde este punto de vista, desarticular las representaciones de los cuerpos sexuados implica, necesariamente, desestabilizar el género como categoría de análisis y poner en cuestión las certezas de una práctica sexual autorizada, dando paso a la apertura y a la multiplicidad de categorías que permitan rearticular diversas formas de las subjetividades sexuales.



**Foto 21.** "Cuerpo encarnado". **Fuente:** Elaboración propia.

## Referencias

- Battán, A. (2015). Corporeidad y experiencia: una relectura desde la perspectiva de la encarnación (*embodiment*). *Itinerario Educativo*, (66), 329-345.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Ciudad de México: Paidós.
- De Lauretis, T. (1989). *La tecnología del género*. Recuperado de <http://www.caladona.org/grups/uploads/2012/01/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf>
- Elias, N. (2016). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Recuperado de [http://ddooss.org/libros/Norbert\\_Elias.pdf](http://ddooss.org/libros/Norbert_Elias.pdf)
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.



- Foucault, M. (2008 [1977]b). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Ciudad de México: Ediciones Gandhi.
- Llinás, J. (2016). El cuerpo como máquina: la aportación del dualismo cartesiano al desarrollo de la ciencia moderna. *Revista Internacional de Filosofía, Suplemento 5*, 437-443.
- Merleau-Ponty, M. (1977 [1960]). *El ojo y el espíritu*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta De Agostini.
- Rich, A. (2013 [1982]). *Heterosexualidad obligatoria y existencia lésbica*. Buenos Aires. Libros de la Mala Semilla.
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, (pp. 35-95). Ciudad de México: PUEGUNAM.
- Torras, M. (2007). El delito del cuerpo. En M. Torras (Ed.), *Cuerpo identidad I*. Barcelona: Ediciones UAB.



# Relatos de lo que queda...

---



Mi nombre es Juanita Martínez, tengo 17 años y actualmente me encuentro cursando grado 11°. Participé en el semillero de Movimiento JUPI durante 2016 y 2017. Todo el tiempo empleado en el semillero fue realmente significativo. Cada una de las experiencias fue gratificante y de bastante utilidad. Debo decir que me quedaría un poco complicado elegir solo un momento importante vivido allí, así que describiré brevemente la mayor cantidad de experiencias posible.

Por una parte, los momentos que me hacían sentir como en familia, momentos de compartir el desayuno o celebrar cumpleaños —verdaderamente gratificantes— aunque claramente para sentirme en familia esta no era la única forma. En los momentos de aprendizaje también fueron espacios de confianza como en familia, ya que podía expresar mis dudas libremente sin temor a ser señalada, contando con la inmediata respuesta

por parte de la profesora. Algo que resalto mucho son los métodos que se utilizaban para aprender nuevas cosas: siempre ha sido a través de juegos o formas más interactivas que una clase común, nunca fue aburrido.

Sin olvidar el propósito central del semillero —igualdad—, cada campaña, por así decirlo, nos dejó a cada uno de los participantes una gran enseñanza: por una parte, la satisfacción de resolver dudas a otras personas y seguramente la posibilidad de haber cambiado la manera de pensar respecto a ciertos temas, sin dejar atrás la diversión durante su desarrollo. Estas son solo algunas cosas que viví dentro del semillero, sin contar pequeños detalles, pero igualmente importantes. Como dije anteriormente, sería difícil elegir solo un favorito.

Por último, solo tengo que agradecer al semillero y a su creadora, por tener esta gran iniciativa y resolver tantas dudas que como jóvenes solemos tener. Es un espacio de convivencia lleno de buenas intenciones, afecto y una gran ayuda para salir de la ignorancia que día a día vemos. Nuevamente menciono que ha sido una experiencia genial, que aportó bastante conocimiento a mi vida y que me siento orgullosa de contar con maestras con iniciativa y disposición para beneficio de los jóvenes, nuevamente, ¡gracias!



Mi nombre es Adriana Zulinda Herrera Céspedes tengo 15 años, soy estudiante del colegio La Toscana Lisboa del grado 10º (1002). Pertenezco al semillero JUPI (Jóvenes Unidos por la Igualdad) desde el año 2016.

Una de las experiencias que recuerdo del semillero fue el foro educativo local, Suba “Ciudad Educadora para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz” en el cual junto a otros compañeros de la institución plasmamos dos problemáticas del territorio colombiano, las cuales fueron el desplazamiento forzado y los feminicidios que durante mucho tiempo han causado exclusión y desigualdad dentro de la sociedad colombiana. Con el apoyo de la docente Stephanny Parra pudimos lograr el objetivo de hacer una reflexión al público desde nuestro punto de vista como jóvenes y expresar la importancia de la historia, el reconocimiento y el respeto a la vida.

Este semillero me enseñó el empoderamiento como mujer hacia el mundo, cómo, durante años, se ve la presencia de desigualdad y discriminación; pero resalta la importancia de las luchas para conseguir la igualdad.

Esto demuestra que la educación transforma el mundo y es desde aquellas cuatro paredes, una silla y un pupitre, donde forjas lo que serás y lo importante que eres para la transformación de la sociedad.

## Juntos construimos una sociedad igualitaria



Mi nombre es Laura Ziomara Medina Sepúlveda. Tengo veinte años, actualmente me encuentro estudiando Gestión y Creación de Empresas en el Instituto INCAP y estoy realizando mis prácticas en la empresa Olímpica. Me gustaría contarles que pertenecí al Movimiento JUPI durante dos años, en los que aprendí mucho sobre la historia de las mujeres en el mundo. Estuvimos muy comprometidos y comprometidas con las acciones realizadas; y aportó mucho a nuestro colegio cambiando un poco la mentalidad de los chicos y chicas para que se dieran cuenta de que no era un “grupo feminista radical”, sino que iba más allá. Se buscó siempre tratar por igual a todos y sobre todo a defender nuestros derechos.

Me gustaría compartir un momento muy agradable que tuve estando en este grupo, como por ejemplo cumplir mi sueño de hacer un grafiti que representara algo muy valioso. Otro recuerdo significativo para mí fue cantar frente a muchas personas en

una feria donde dimos a conocer nuestro semillero. Todo un privilegio hacer parte de este equipo y dejar un semillero que con los años continuó su misión y no solo defiende los derechos de las mujeres, sino que nos da una identidad. Gracias a todos los que conforman este semillero y, por último, luchan por lo que aman no dejen que nadie los o las considere inferiores. No existen límites sino un gran soñador.



Nuevas generaciones del Movimiento JUPI. **Fuente:** Elaboración propia.





*Del género a las subjetividades sexuales: Movimiento JUPI –Jóvenes Unidos y Unidas por la Igualdad–* es un libro que recopila tres niveles de reflexión y acción pedagógica, en el marco del contexto escolar. Un primer aporte lo constituye la descripción detallada de la trayectoria del Movimiento JUPI como una iniciativa de investigación acción educativa, en la que jóvenes de diferentes edades y niveles académicos se unen para generar estrategias de sensibilización y empoderamiento, con el fin de cuestionar las relaciones de género desiguales en la escuela y aportar desde la creación colectiva a la construcción de equidad. El segundo nivel de reflexión tiene que ver con un análisis de la muestra “De la discriminación a la contemplación: una experiencia estética de la menstruación en la escuela”, que es el resultado del trabajo etnográfico realizado en el Colegio La Toscana Lisboa, sobre imaginarios de docentes y estudiantes respecto a la menstruación como hecho fundante en la vida de niñas y jóvenes. Finalmente, y volviendo al título de la obra, se presentan algunas reflexiones sobre el género como categoría de análisis, poniendo en cuestión las certezas de una práctica sexual autorizada desde el binario hombre-mujer, dando paso a la apertura y a la multiplicidad de categorías que permitan rearticular diversas formas de las subjetividades sexuales.

ISBN-13: 978-958-5485-92-1



9 789585 485921 >