



**CONFIGURACIÓN DE LAS MUJERES COMO SUJETOS Y SUS RELACIONES:  
REFLEXIÓN DESDE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN UN GRUPO DE  
ESTUDIANTES DE GRADOS DÉCIMO Y UNDÉCIMO DEL COLEGIO DISTRITAL EL  
JAZMIN – LOCALIDAD PUENTE ARANDA**

**VIVIANA ROCÍO ALVARADO GÓMEZ.**

**CÓDIGO: 2013287505**

**Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Departamento de Posgrados  
Maestría en Educación  
Bogotá, D.C, Colombia  
2016**

**CONFIGURACIÓN DE LAS MUJERES COMO SUJETOS Y SUS RELACIONES:  
REFLEXIÓN DESDE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN UN GRUPO DE  
ESTUDIANTES DE GRADOS DÉCIMO Y UNDÉCIMO DEL COLEGIO DISTRITAL EL  
JAZMIN- LOCALIDAD PUENTE ARANDA**

**VIVIANA ROCÍO ALVARADO GÓMEZ  
CÓDIGO: 2013287505**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de  
Magíster en Educación**

**Directora**

**DOCTORA AMANDA ROMERO MEDINA**

**Énfasis**

**Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente**

**Grupo de Investigación**

**Filosofía, Sociedad y Educación**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Educación, Departamento de Posgrados**

**Maestría en Educación**

**Bogotá, D.C, Colombia**

**2016**

## AGRADECIMIENTOS

A mi madre, quien ha sido parte esencial en cada uno de los procesos que me han configurado en la maestra mujer que soy. A pesar de ser parte de las mujeres invisibilizadas por el patriarcalismo, su lucha es significativa y solidaria con cada una de las hermosas mujeres que la rodean.

A Edward, compañero de vida y de lucha, por su paciencia, críticas, tertulias; porque gracias a esto me he fortalecido en mi andar como mujer y como maestra.

A Gabriela, Geraldine, Mariana, Manuela, Tatiana, Ana María y demás estudiantes que han contribuido con sus voces, experiencias, opiniones, charlas, onces, chistes y abrazos a la posibilidad de defender una escuela otra; sin estereotipos, prejuicios ni discriminación, dónde tejamos lazos de *sororidad*.

A la maestra Amanda Romero, por su sabiduría, paciencia, ternura y alegría con la que me acompañó en esta etapa final del proceso. Sus enseñanzas y consejos revitalizan el ser maestra diariamente. Así mismo, a todas y todos los maestros que hicieron parte de este proceso formativo e investigativo con sus valiosos y significativos aportes, desde las epistemologías del Sur.

A mis compañeras del proyecto Volviendo a la PachaMama, por existir y estar juntas en esta apuesta por una escuela *otra*.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 144	
<b>1. Información General</b>		
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Maestría en Investigación	
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
<b>Título del documento</b>	<b>Configuración de las mujeres como sujetos y sus relaciones: una reflexión desde los estereotipos de género en un grupo de estudiantes de grados décimo y undécimo del Colegio Distrital El Jazmín- Localidad Puente Aranda</b>	
<b>Autor(es)</b>	Alvarado Gómez Viviana Rocío	
<b>Directora</b>	Amanda Romero Medina	
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016.144p.	
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional	
<b>Palabras Claves</b>	SUJETO, MUJERES, JÓVENES, EXPERIENCIA ESCOLAR, EXPERIENCIA JUVENIL, ESTEREOTIPOS, COLONIALIDAD DEL SER.	
<b>2. Descripción</b>		
<p>La investigación se centró en la reflexión sobre la configuración de sujetos mujeres y sus relaciones desde los estereotipos de género en un grupo de estudiantes del Colegio Distrital El Jazmín, ubicado en la localidad de Puente Aranda.</p> <p>El supuesto que dio origen a esta investigación planteó que las experiencias de ser mujeres jóvenes y sus modos de relacionarse con las demás personas están configuradas por diversos estereotipos que sobre el género y la orientación sexual han sido construidos histórica y socialmente; por ello, es necesario identificar cómo operan esos estereotipos en ellas, como estrategias de producción de la colonialidad del ser; y la precisión de su deconstrucción en la escuela, como espacio de disciplina, para contribuir a la configuración de relaciones de <i>sororidad</i> entre las jóvenes.</p>		
<b>3. Fuentes</b>		
<p>Beauvoir, S. (1979). <i>El segundo sexo</i>. Madrid: Cátedra.</p> <p>Bhabha, H. (1994). <i>El lugar de la cultura</i> (pp. 91 - 110). Buenos Aires, Argentina: Manantial.</p> <p>Brah, A. (2011). <i>Cartografías de la diáspora</i>. Madrid: Traficantes de Sueños.</p> <p>Deleuze, G. (1991) Posdata sobre las sociedades de control, en Christian Ferrer (Comp.) <i>El lenguaje literario</i>, Tº 2, Montevideo: Nordan.</p>		

URL:<http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>

Foucault, M (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20. Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=01882503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>

Guerrero Salinas, M. (2000) La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, 2000 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. En: *Revista de la Pedagogía*, ciénces de l'educació i de l' esport, N° 19, págs., 87 – 112, Barcelona

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. En: *Tábula Rasa* (9).pp. 73-101.

Maldonado, M. (2007), *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto* Recuperado el 12 de noviembre 2014 de: <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/17maldonadocolonialidad%20del%20ser.pdf>

Packer, M. (2013) *Ciencia de la Investigación Cualitativa*. Bogotá: Uniandes.

Reguillo, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Bogotá: Grupo Editorial Norma.

#### 4. Contenidos

El objetivo general de esta tesis es analizar los modos en que los estereotipos de género y orientación sexual han configurado las experiencias de ser mujer y de estar juntas en un grupo de estudiantes de grado décimo y once del colegio distrital El Jazmín, localidad Puente Aranda.

El trabajo está organizado en tres capítulos que responderán a una serie de interrogantes, con respecto a:

¿Cómo se ha configurado el sujeto juvenil, femenino, escolar históricamente?, es la pregunta que delimita el primer capítulo. En esta parte, presento una descripción histórica de las maneras como se han configurado los sujetos desde tres posiciones de los mismos: el sujeto joven, el sujeto mujer y el sujeto estudiante, lo cual permitirá encontrar las condiciones históricas de posibilidad en cuanto a la constitución de los sujetos. Para abarcar las maneras como históricamente se han constituido cada una de las posiciones del sujeto, primero, explico el surgimiento de los jóvenes como categoría social en la sociedad contemporánea, luego las maneras como las sociedades disciplinarias y las de control (Foucault), desconfiando de los universales, van reconfigurando las maneras de ser y nombrarse; en segundo lugar, la descripción de la configuración de los sujetos mujeres desde los discursos higienistas, desarrollistas, emancipadores (sufragistas) y apuestas otras como los Feminismos Negros, chicanos y del Abya Yala; en tercer lugar, la nominalización de los y las jóvenes como estudiantes en el marco de las últimas reformas legales; esta descripción nos va a permitir comprender la maneras como se han constituido muchas realidades que consideramos únicas, pero que escapan del intento de normalización de los dispositivos de poder.

En el segundo capítulo, para empezar a elaborar el análisis sobre una de las categorías que transversalizan esta investigación, se pretende responder a las preguntas: ¿Qué es la experiencia desde lo escolar? ¿Qué es la experiencia desde las relaciones entre pares? ¿Qué percepciones, características y experiencias sobre sus relaciones como pares circulan en el grupo de jóvenes mujeres de grados décimo y once? En este capítulo, mostraré cuáles son las percepciones y experiencias de las jóvenes de grado décimo y undécimo sobre sus relaciones entre pares, así como los diferentes tipos de relaciones que circulan en el ámbito escolar y analizaré las maneras como se constituye parte de la experiencia escolar; la categoría “experiencia” desde el diálogo de dos apuesta teóricas, desde Larrosa que la asume como algo que es exterior y ajeno al sujeto pero que hace parte de su formación y transformación, por otro lado desde Avtar Brah, quien la define como categoría ontológica, puesto que es constitutiva y constituyente a la vez; es así, como las experiencias de ser mujeres, jóvenes y estudiantes son cambiantes y productoras.

En tercer lugar, para dar respuesta a los interrogantes ¿Qué estereotipos de género y orientación sexual se han configurado en cada una de las jóvenes? ¿Cuáles condicionan las maneras de relacionarse con las demás? ¿Qué experiencias de ser mujer emergen de estos estereotipos?, implementé una manera de reflexionar las creencias y comportamientos que tienen las estudiantes desde: 1. La relación entre la colonialidad del ser y los estereotipos como modulaciones fijas que el discurso colonial aún mantiene; pero específicamente esta dimensión, la abarco desde el teórico poscolonial de origen indio Homi Bhabha y los filósofos del grupo modernidad/colonialidad Nelson Maldonado-Torres y Santiago Castro-Gómez; 2. Las perspectivas feministas de Norte (Feminismos occidentales y europeos) y del Sur (Abya Yala), en torno a la configuración del sujeto mujer y 3. La comprensión que se agencia desde las experiencias y palabras de las estudiantes en torno a los estereotipos y su relación con las formas de estar juntas: amistad, compañerismo, noviazgo, hermandad, etc.

### 5. Metodología

Metodológicamente, esta investigación desde una perspectiva decolonial permite reflexionar sobre el impacto de la colonialidad a partir una de sus dimensiones: la colonialidad del ser, como productora de sujetos. Asumiendo un análisis conversacional que se interesa en las maneras como expresan e interpretan los sujetos sus actos de habla, entablé una serie de diálogos junto con las estudiantes para lograr conocer las maneras como se relacionan, las características de estas jóvenes y sus percepciones de las formas de estar juntas; así mismo, desde allí, poder vislumbrar qué estereotipos aún están arraigados al espacio escolar, a sus visiones de sí mismas, de las demás y su incidencia en la experiencia de ser mujer .

Desde los aportes de Martin Packer sobre la investigación cualitativa, asumo la investigación no sólo como una búsqueda de conocimiento sino como una manera de ser y estar en el mundo. Una investigación que pretende responder a preguntas que logren una transformación y que asuma la existencia de diversas modalidades de constitución de los sujetos

Como herramientas metodológicas, utilicé “métodos de investigación cualitativa [que] se caracterizan por integrar una variedad de técnicas para obtener Información” (Reyes, 1999:3:3), tales como los grupos focales, la observación participante y el cuestionario abierto.

En esta investigación, el grupo focal está conformado por 20 estudiantes de grado 10° y 11, pertenecientes al Colegio Jazmín, jornada de la mañana. Dichos grupos se enfocaron en grabar en audio y/o video las conversaciones que se entablan bajo una serie de preguntas en torno a las categorías de relaciones sociales, características de sus relaciones y espacios para reunirse. Así mismo, se organizaron dos talleres en torno a la exploración sobre lo que asumían como femenino y masculino, los sentidos y significados de sus experiencias como mujeres jóvenes; las maneras como se ven ellas mismas y cómo las ven las demás.

El cuestionario abierto que, al igual que la entrevista, permitió recoger las apreciaciones y creencias de las maestras y maestros sobre la presencia de los estereotipos en nuestra práctica pedagógica. Por otro lado, los talleres que hemos realizado desde el proyecto Volviendo a la Pacha Mama, una apuesta con perspectiva de género que trabajamos junto con otras maestras en el Colegio El Jazmín.

## 6. Conclusiones

Los estereotipos han sido una de las estrategias de la colonialidad del ser para producir un tipo de sujeto, en este caso, de sujeto joven, mujer, escolar; estos están definidos por la imposición de dualismos en las formas de determinar los modos de ser, pensar, actuar y coexistir. La configuración de los sujetos en este caso, desde tres posiciones: joven, mujer, estudiante, ha sido una construcción de los diferentes discursos ligados a la modernidad/colonialidad, desde los cuales se condicionaron e invisibilizaron sus experiencias singulares. La escuela como dispositivo civilizador pretende ocultar las experiencias particulares de cada uno de los sujetos que la habitan; asume la experiencia juvenil en contraposición a la experiencia escolar. Esta investigación buscó mirar las experiencias de las jóvenes como lugares constitutivos y propios desde los cuáles también se generan luchas en contra de subjetividades impuestas: Mujer-estudiante-joven.

Por otro lado, los estereotipos que siguen presentes en este lugar de la experiencia: la escuela; aún siguen condicionando el ser de las mujeres jóvenes, logrando corporizar en ellas la aceptación como “normal” de las actuaciones estereotipadas que las rodean y configurando unas maneras de relacionarse con las demás, desde la competencia. Sin embargo, al asumir como maestra mujer una postura decolonial en nuestra escuela, se hace posible la construcción de unas formas alternativas de educación, como lo ha sido la experiencia con el proyecto “Volviendo a la PachaMama”, desde el cual se han planteado acciones que conlleven a desnaturalizar las condiciones epistémicas, ontológicas y físicas que siguen estando presentes en las prácticas docentes y en nuestras relaciones con las estudiantes.

<b>Elaborado por:</b>	Viviana Rocío Alvarado Gómez		
<b>Revisado por:</b>	Amanda Romero		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	29	04	2016

## Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1: SUJETO Y SUBJETIVIDADES .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1. SUJETO Y RELACIONES DE PODER .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2. CONFIGURACION DEL SUJETO JUVENIL .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2.1. JÓVENES Y CONTROL SOCIAL.....</b>	<b>25</b>
<b>1.2.2. SUJETOS JÓVENES Y “TRIBUS URBANAS” .....</b>	<b>27</b>
<b>1.2.3. SUJETOS JÓVENES Y MOVIMIENTOS SOCIALES.....</b>	<b>29</b>
<b>1.3. CONFIGURACIÓN DEL SUJETO MUJER O LA MUJER COMO SUJETO .....</b>	<b>32</b>
<b>1.3.1. DEFINICIÓN DE LA “NATURALEZA FEMENINA: MADRE-ESPOSA” .....</b>	<b>33</b>
<b>1.3.2. DE LOS DERECHOS CIVILES A LOS DERECHOS HUMANOS .....</b>	<b>36</b>
<b>1.3.3. SUJETO “MUJER” POLIFÓNICO.....</b>	<b>39</b>
<b>1.4. CONFIGURACION DEL SUJETO ESCOLAR .....</b>	<b>41</b>
<b>1.4.1. SUJETO ESCOLAR INFANTIL .....</b>	<b>41</b>
<b>1.4.2. LOS Y LAS JÓVENES COMO ESTUDIANTES.....</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO 2: ESCUELA, EXPERIENCIA Y RELACIONES ENTRE PARES .....</b>	<b>49</b>
<b>2.1. CONDICIONES DE EMERGENCIA DE LA ESCUELA MODERNA.....</b>	<b>50</b>
<b>2.2. EDUCACIÓN Y EXPERIENCIA: EFECTOS DE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS .....</b>	<b>53</b>
<b>2.3. LA EXPERIENCIA ESCOLAR E INTERACCIONES SOCIALES EN LA ESCUELA. ....</b>	<b>58</b>
<b>2.3.1. TIPOS DE RELACIONES QUE SE VIVENCIAN EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR ENTRE MAESTROS, MAESTRAS, ESTUDIANTES Y FAMILIAS. ....</b>	<b>61</b>
<b>2.3.2. IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES ENTRE PARES EN LA CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES. ....</b>	<b>64</b>
<b>2.4. DE LOS “GRUPITOS” A LOS “PARCHES”.....</b>	<b>65</b>
<b>2.4.1. LOS SUJETOS EN LA AMISTAD: LA COMPAÑERA, LA AMIGA, LA MEJOR AMIGA.....</b>	<b>70</b>
<b>2.4.2. TIPO DE RELACIONES DE LAS ESTUDIANTES CON EL ENTORNO JUVENIL BARRIAL Y DE OTRO TIPO .....</b>	<b>73</b>
<b>CAPITULO 3: ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL: CONFIGURACIÓN DE EXPERIENCIAS DE SER MUJERES Y SUS RELACIONES.....</b>	<b>78</b>
<b>3.1. DISCURSO COLONIAL Y CONCEPTO DE FIJEZA.....</b>	<b>80</b>



<b>3.2. COLONIALIDAD DEL SER COMO CONCEPTO DECOLONIAL.....</b>	<b>82</b>
<b>3.2.1. COLONIALIDAD DEL SER: LAS PERSPECTIVAS DE MALDONADO TORRES Y DE CASTRO GÓMEZ.....</b>	<b>83</b>
<b>3.2.2. ESTEREOTIPO Y COLONIALIDAD DEL SER .....</b>	<b>85</b>
<b>3.3. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL .....</b>	<b>87</b>
<b>3.4. LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL EN LA CONFIGURACIÓN DE SUJETOS Y SUBJETIVIDADES.....</b>	<b>91</b>
<b>3.4.1. APORTES DESDE LAS TEORÍAS Y DISCURSOS FEMINISTAS .....</b>	<b>93</b>
<b>3.4.1.1. FEMINISMO ANGLOSAJÓN: CONFIGURACIÓN DE SUJETO MUJER BLANCA, EUROPEA, BURGUESA.....</b>	<b>93</b>
<b>3.4.1.2. FEMINISMO NEGRO (BLACK FEMINISM): APUESTAS CONTRA EL FEMINISMO RACISTA – EMERGENCIA DE MUJERES OTRAS.....</b>	<b>95</b>
<b>3.4.1.3. FEMINISMOS CHICANOS, LATINOS: “AL ENCUENTRO DE NUESTRA PROPIA NATURALEZA INTRÍNSECA, ENTERRADA BAJO LA PERSONALIDAD QUE ME HA SIDO IMPUESTA” .....</b>	<b>98</b>
<b>3.4.1.4. FEMINISMO LÉSBICO.....</b>	<b>100</b>
<b>3.4.1.5. FEMINISMOS DESDE EL ABYA YALA .....</b>	<b>103</b>
<b>3.5. LOS ESTEREOTIPOS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR DEL COLEGIO EL JAZMIN: ¿DEFINICIÓN DE MODELOS Y SANCIÓN DE CONDUCTAS?.....</b>	<b>105</b>
<b>3.5.1. MANUAL DE CONVIVENCIA: ACUERDOS SOBRE LAS MANERAS DE SER EN EL COLEGIO EL JAZMIN .....</b>	<b>109</b>
<b>3.5.2. ENTRE LO NORMAL Y LO ANORMAL: PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL .....</b>	<b>112</b>
<b>3.6. ¿CÓMO ME VEO Y CÓMO ME VEN? : ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL PRESENTES EN LAS RELACIONES ENTRE PARES.....</b>	<b>115</b>
<b>3.7. VOLVIENDO A LA PACHA MAMA: Una experiencia singular con perspectiva de género.....</b>	<b>125</b>
<b>3.8. ELEMENTOS DE CONFIGURACIÓN DESDE LOS ESTEREOTIPOS: ANÁLISIS DESDE LA COLONIALIDAD DEL SER.....</b>	<b>127</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>138</b>

## INTRODUCCIÓN

Soy maestra, licenciada en Humanidades: Español e Inglés, de esta grandiosa Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, que hoy vuelvo a sus aulas, con el anhelo de deslocalizarme para ubicar ese, mi lugar de enunciación, como mujer. Durante mi corta experiencia como maestra, me he encontrado con diversas mujeres que entretejen sus sueños para defender una escuela pública *otra*. Es así como me uno al proyecto educativo del colegio público El Jazmín<sup>1</sup>, titulado *Volviendo a la Pachamama*, propuesto como una apuesta pedagógica que emerge de nuestras experiencias, las de las estudiantes, de las madres y abuelas jazminianas en torno a la memoria, los saberes ancestrales y perspectiva de género; con la cual me presento a la maestría en Educación.

Entre ires y venires en torno a la cuestión sobre el tipo de relaciones que establecen las estudiantes, mujeres jóvenes; la investigación se centró en la reflexión acerca de las formas de configuración de las mujeres como sujetos, respecto de sus relaciones y los estereotipos de género, en un grupo de estudiantes del colegio El Jazmín, que permitió explorar, desde nuestras conversaciones cotidianas con estas estudiantes, las maneras en las que hemos sido constituidas como mujeres, desde discursos que

---

<sup>1</sup> El colegio El Jazmín, es una institución educativa pública ubicada en el barrio del mismo nombre, en la localidad de Puente Aranda. Inaugurado en el año 1970, actualmente cuenta con dos sedes (Primavera y Jazmín) con los niveles de preescolar, primaria, secundaria, media y media fortalecida (programa de intensificación en contra jornada). Su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se denomina: Construyendo con Tecnología y Convivencia un Proyecto de Vida, el cual busca la formación de un ser humano integral a la luz de principios democráticos y ambientales; capaces de transformar su entorno desde la sana convivencia. La localidad donde se encuentra el colegio es la localidad número 16 de Bogotá. Debe su nombre al puente que fue construido por el oidor Francisco de Anuncibay, en los terrenos húmedos y cenagosos sobre los ríos Chinúa y San Agustín. Este puente existió hasta 1944 cuando se inició la construcción de la Avenida de las Américas. Limita al norte con la localidad de Teusaquillo, al sur con la localidad de Tunjuelito, al oriente con las localidades de Los Mártires y Antonio Nariño y al occidente con las localidades de Fontibón y Kennedy. Su extensión es de 1.724 hectáreas, las cuales conforman cincuenta y cinco barrios. La población de esta localidad es aproximadamente de 288.890 habitantes. Se caracteriza por su actividad industrial y por sus amplias zonas residenciales. (Tomado de <http://www.bogota.gov.co/localidades/puentearanda>)

consideran a un sujeto universal, absoluto: La Mujer, dejando de lado nuestras experiencias singulares.

Por ello, el problema que aborda esta tesis se desarrolla a partir de **la pregunta** ¿De qué modo los estereotipos sobre el género y la orientación sexual, presentes en un grupo de mujeres jóvenes de grados décimo y undécimo del colegio El Jazmín configuran sus experiencias como sujetos-mujeres y sus maneras de estar juntas?, cuyo **objetivo general** fue analizar los modos en que los estereotipos de género y de orientación sexual han configurado las experiencias de ser mujeres y de estar juntas en un grupo de estudiantes de los dos grados superiores del colegio El Jazmín.

En consecuencia, el trabajo fue organizado en tres capítulos, los cuales pretendieron responder cada uno a una pregunta específica, de la siguiente manera:

¿Cómo se ha configurado el sujeto juvenil, femenino, escolar históricamente?, es la pregunta que buscó resolver el primer capítulo. En él, presento un breve recorrido histórico de las maneras como se han configurado determinadas personas, desde tres posiciones de sujeto (Foucault, 2002): Joven, mujer y estudiante, lo cual permitirá indagar por las condiciones de posibilidad históricas que llevaron a la constitución de estos sujetos.

Para analizar las maneras como históricamente se han constituido cada una de las posiciones del sujeto anteriormente citadas, primero explico el surgimiento de los jóvenes como categoría clasificatoria en la sociedad contemporánea; luego, las maneras como las sociedades disciplinarias y las de control (Foucault citado por Deleuze, 1991) desconfiando de los universales antropológicos, van reconfigurando las maneras de estar-en-el-mundo, ser y nombrarse; en segundo lugar, doy paso a la descripción de la configuración de las mujeres como sujetos, desde los discursos higienistas, desarrollistas, emancipadores (sufragistas) y de apuestas *otras*, que emergen desde sectores particulares de la diferencia cultural, como el *Black Feminism* o mujeres de Latinoamérica localizadas en Estados Unidos o en la propia región; en tercer lugar, la nominalización de personas jóvenes como estudiantes ocurre en el marco de las últimas reformas educativas, en un contexto cuya descripción nos va a

permitir comprender la maneras como se han constituido muchas realidades que se consideran verdades únicas, pero que, a pesar de ello, escapan al intento de normalización de los dispositivos de poder.

En el segundo capítulo, para empezar a elaborar el análisis sobre una de las categorías que considero transversales en esta investigación, pretendo responder a las preguntas: ¿Qué es la *experiencia* desde el espacio escolar? ¿Qué es desde las relaciones entre pares? ¿Qué percepciones, características y experiencias sobre sus relaciones como pares circulan en el grupo de jóvenes mujeres de grados décimo y undécimo? En este capítulo, mostraré por tanto, cuáles son las percepciones y experiencias de las jóvenes de grado decimo y undécimo sobre sus relaciones entre pares, así como los diferentes tipos de relaciones que circulan en el ámbito escolar y analizaré las maneras como se constituye parte de la experiencia escolar; la categoría “experiencia” es explicada desde Larrosa (2006), quien afirma que “la experiencia es el lugar de la libertad” (p. 105), desde la cual las relaciones que se establecen entre las diferentes personas que hacen parte de la comunidad educativa se podrían asumir como singulares pero, a la vez, plurales, porque cohabitan y transforman la escuela. De igual modo, desde los aportes críticos de los feminismos en voz de la escritora austriaca Avtar Brah (2011), para quien la experiencia es una construcción cultural que produce sujetos. Estas dos apuestas me permitirán analizar las maneras como las percepciones y experiencias singulares de las jóvenes de grado décimo y undécimo sobre sus diferentes relaciones entre pares se configuran en prácticas discursivas constitutivas del ser sujeto mujer en la escuela

En tercer lugar, para dar respuesta a los interrogantes ¿Qué estereotipos de género y orientación sexual se han configurado en cada una de las jóvenes con las que se hizo esta reflexión investigativa?, así como: ¿Cuáles condicionan las maneras de relacionarse con las demás?, y ¿Qué experiencias de ser mujer emergen de estos estereotipos?; implementé una manera de reflexionar sobre las creencias y comportamientos que tienen las estudiantes desde: 1. La relación entre los conceptos de *colonialidad del ser y estereotipos*, como modulaciones fijas que el discurso colonial

aún mantiene, pero específicamente esta dimensión relativa a la producción de subjetividades; este apartado la abordo valiéndome de los aportes del teórico poscolonial de origen indio, Homi Bhabha así como de los filósofos del grupo modernidad/colonialidad, Nelson Maldonado-Torres y Santiago Castro-Gómez; 2. Las perspectivas feministas del Norte y del Sur Globales, en torno a la configuración del sujeto mujer, o de la mujer como sujeto y 3. La comprensión que se agencia desde las experiencias y palabras de las estudiantes en torno a los estereotipos y su relación con las formas de estar juntas respecto de sus percepciones de: amistad, compañerismo, noviazgo, hermandad, etc.

Es así como la investigación partió del **supuesto** de que las experiencias de ser mujeres y jóvenes de un grupo de escolares, y sus modos de relacionarse con las demás personas, están configuradas por los estereotipos que sobre el género y la orientación sexual se han construido histórica y socialmente; por ello, era necesario identificar cómo operan esos estereotipos en ellas, sus redes de relaciones y cómo pueden ser deconstruidos los estereotipos en la escuela, entendida como espacio de disciplina, para contribuir a la construcción de relaciones de *sororidad* (solidaridad, hermandad femenina), entre estas jóvenes.

Con propósitos analíticos, he utilizado como categorías centrales en este trabajo: los *estereotipos* (específicamente los relacionados con el género), a partir de los aportes poscoloniales de Homi Bhabha, quien los enmarca como estrategia discursiva del discurso colonial, que pretende de manera ambivalente construir al otro, pero que es de utilidad para referirlo a la cuestión del género y la orientación sexual.

Este autor plantea que el estereotipo funcionaría primero como *metáfora*, esto es, como un disfraz o un sustituto del sujeto colonial, al que, supuestamente se asemeja, y, en segundo lugar, como *metonimia*, porque representa al sujeto colonial, totalizándolo en una sola identidad mediante algunos de sus (presuntos) atributos. De igual modo, la plenitud completa y perceptible del estereotipo forma una imagen narcisista, pero, a la

vez, al plantear su diferencia respecto de la experiencia del sujeto colonial, provoca agresividad.

De similar modo, desde la perspectiva feminista, recojo algunos aportes de escritoras latinoamericanas, como Marcela Lagarde (2012), quien plantea que los estereotipos de género provienen de la imposición de la sociedad patriarcal, por lo que propone la necesidad de despatriarcalizar (erradicar los estereotipos), para lograr construir lazos de *sororidad* entre todas las mujeres independientemente de las diferencias (tal como lo exponen los feminismos del Abya Yala); así mismo, recurro a los análisis decoloniales y críticos de autoras como María Lugones (2008) y Gloria Anzaldúa (2003), para reflexionar sobre los estereotipos con una perspectiva de género.

Otra de las categorías en esta tesis, la de *colonialidad del ser*, es desarrollada por Nelson Maldonado-Torres (2007) y Santiago Castro-Gómez (2012), y más expresamente, desde la perspectiva del segundo, que la plantea como una *dimensión* de la colonialidad<sup>2</sup> que produce experiencias concretas en los sujetos subalternos y no los niega como lo plantea Maldonado-Torres, en su análisis sobre el enfoque de Fanón respecto de los “condenados de la tierra”. Finalmente el trabajo gira alrededor de la categoría de *experiencia* relacionada con lo que ocurre en la y la vida juvenil, según Larrosa (2006), quien invita a localizar en el campo educativo que es “contando historias, nuestras propias historias, lo que nos pasa y el sentido que le damos a lo que nos pasa, que nos damos a nosotros mismos una identidad en el tiempo” (p.32), ya que ello permite entender la educación desde los sujetos mismos y no desde políticas que se escriben desde un escritorio y los decretos normalizadores que emergen de instituciones de poder.

---

<sup>2</sup> “La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados” (Restrepo y Rojas, 2010, p.15).

Respecto de la **perspectiva teórica** que empleo en esta tesis, es pertinente decir que ésta se ubica en la corriente decolonial, pero toma en consideración una estrategia que analiza círculos de perspectivas que se intersectan, para dar cuenta de la construcción del objeto investigativo. En primer lugar, los enfoques de Homi Bhabha y Santiago Castro para trabajar los estereotipos como tácticas (Foucault, 2008)

la táctica discursiva [es] un dispositivo de saber y poder que, precisamente, en cuanto táctica, puede transferirse y se convierte, en última instancia, en la ley de formación de un saber y, al mismo tiempo, en la forma común a la batalla política (175)

Asimismo, analizo este concepto como modos de fijación de la colonialidad del saber, nutriéndome de los aportes de los feminismos latinoamericanos y la perspectiva de Larrosa (2006) y Brah (2011) para abordar la experiencia de ser joven y estudiante.

Los estereotipos han sido constituidos como verdades dadas y necesarias para concebir lo que significa ser mujer; desde este postulado, esta investigación partió de considerar el presente como algo que ha sido fruto de una larga construcción y entender que somos resultado de múltiples decisiones, ejecutadas por diversas personas con diversas intenciones; y desde una postura de ontología del presente<sup>3</sup> discernir y decidir qué queremos conservar y qué queremos desechar, puesto que lo que nos constituimos no es determinado.

A través de herramientas metodológicas una investigación cualitativa, que pretendió analizar de modo crítico la *colonialidad del ser* y su manifestación a través de estereotipos de género y orientación sexual en la configuración de las subjetividades de un grupo de mujeres jóvenes y sus formas de relacionarse consigo mismas y con otras, con miras a plantear alternativas para erradicar cualquier tipo de opresión y

---

<sup>3</sup> Es una actitud filosófica “en la que la crítica de lo que somos sea al mismo tiempo análisis histórico de los límites que se nos imponen y experimentación de la posibilidad de transgredirlos” (Foucault, citado por Puchetas Matias, 2003) .

discriminación que se generan desde la naturalización en la escuela de conductas que disciplinan de otras formas los cuerpos jóvenes.

Para lograr conocer las maneras como las estudiantes se relacionan, los tipos de relaciones que establecen, los estereotipos que están presentes en la escuela y su incidencia en la experiencia de constitución de su ser mujer utilicé “métodos de investigación cualitativa [que] se caracterizan por integrar una variedad de técnicas para obtener Información” (Reyes, 1999:3:3), tales como: los grupos focales, la observación participante y el cuestionario de preguntas abiertas, junto con actividades propias del proyecto *Volver a la Pachamama*, que crearon espacios de reflexión-acción para poder analizar las relaciones de interés para esta tesis.

Los grupos focales se asumieron como “una de las técnicas para recopilar información de los métodos cualitativos de investigación; puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés” (Krueger, citado por Reyes: 1999). En esta investigación, el grupo focal estuvo conformado por 20 estudiantes de grado 10° y 11° del colegio distrital El Jazmín, jornada mañana.

Dichos grupos se enfocaron en grabar en audio y/o video las conversaciones que se entablan, según una serie de preguntas en torno a las categorías de relaciones sociales, características de sus espacios para reunirse y relaciones entre pares. Así mismo, se organizaron dos diálogos en torno a la exploración sobre lo que asumían como femenino y masculino, que contribuyeron a ver los sentidos y significados de sus experiencias como mujeres jóvenes, pero sobre todo, las maneras como se ven ellas mismas y como las ven las demás.

La observación participante, por su parte, es entendida aquí como “el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día, o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador” (Schensul & Lecompte, citados por Kawulich, 2005:2); como maestra, esta técnica me permitió en cada encuentro comprensiones holísticas de las visiones de mundo, percepciones, sentires y aportes de las estudiantes. Las apreciaciones expresadas por las personas



participantes, se consignaron en una agenda de notas que, posteriormente, se contrastan con el vídeo o el audio del encuentro.

Finalmente, empleé un cuestionario de preguntas abiertas que, al igual que la entrevista, permite “la expresión del sujeto en trechos de información que son objeto del trabajo interpretativo del investigador” (González, 2006:76), a través de lo cual recogí las apreciaciones y creencias de las maestras y maestros sobre la presencia de los estereotipos en nuestra práctica pedagógica y nuestra manera de acercarnos y dirigirnos hacia las estudiantes.

## CAPÍTULO 1: SUJETO Y SUBJETIVIDADES

La pregunta por el sujeto y su constitución ha sido una de las preocupaciones centrales de los estudios sociales; hasta hace unas décadas, la discusión sobre estos aspectos se encontraba eclipsada por la dualidad objetivo/subjetivo, frente a lo cual, las tendencias deterministas la resolvieron en el polo de la objetividad y de la racionalidad explicativa. Contrario a estas tendencias, las nuevas perspectivas epistemológicas y propuestas metodológicas reivindican el papel del sujeto y de su subjetividad en la construcción de la realidad social; es así como, desde la historia, la sociología y la educación, se suscitan diversas apuestas teóricas, que nos brindan posibilidades de estrategias analíticas para abordar sujetos concretos, historizados y localizados.

En educación, el maestro colombiano Alfonso Torres (2006) manifiesta que este campo se puede ver desde el polo subjetivo de quienes participan de procesos pedagógicos, ya que “decir educación es hacer mención al destino de los sujetos y el futuro de la sociedad” (p.15); además, aproximarnos a la escuela desde los sujetos que la conforman permite repensarla como el lugar de la experiencia (Larrosa, 2006), puesto que allí confluye una diversidad de subjetividades que construyen la realidad social, orientan la experiencia de los sujetos y aportan materiales para la configuración de identidades y pertenencias sociales de los individuos y los colectivos.

Para abordar las categorías de sujeto y subjetividad, en este capítulo presento un breve recuento histórico de cómo se han venido configurado los sujetos, desde tres posiciones de los mismos: sujeto-joven, sujeto-mujer y sujeto-escolar; entendiendo que la configuración de los sujetos ha sido de naturaleza social e histórica y que,

La historia continúa siendo el gran e inevitable designio del hombre, lo que le confiere su identidad como actor concreto, porque constituye el contenido de su propia vida. La historia en el sujeto es el momento, como parte de la necesidad de futuro, necesidad

que no es sino el momento vivido conforme a la apetencia de valores que trascienden en el momento. (Zemelman, citado por Torres, 2006: 141)

Desde un recorrido por los estudios sobre las personas jóvenes, mostraré cómo se ha configurado el sujeto joven desde su focalización durante la Revolución Industrial y cultural de los años 60 y 70 del siglo XX, pasando por su comprensión como construcción de las sociedades de control (Deleuze, 1991), hasta su posicionamiento como sujetos políticos desde las investigaciones sobre los movimientos sociales. En cuanto al sujeto-mujer, comentaré sobre su construcción desde los discursos sexuales de la higiene, su lugar en lo doméstico y el cuidado, hasta su consolidación como sujetos políticos, desde las relaciones de género; y, por último, la aparición del sujeto juvenil como escolar, ante a la necesidad de encerramiento de estos individuos, “adolescentes”, hasta la elaboración de diferentes modelos pedagógicos sobre estos.

### **1.1. SUJETO Y RELACIONES DE PODER**

De muchas maneras, las sociedades han sido constituidas por las diferentes luchas que se han generado al interior de ellas: luchas políticas, económicas, contra la sujeción; luchas que enmarcan al sujeto y sus subjetividades, llevando a definir su “deber ser”. Hoy en día, se vive una lucha por el rechazo a las formas de identidades impuestas por la modernidad y la sociedad occidentales, por reducirlas a determinadas categorías, de acuerdo con intereses económicos, políticos y culturales; luchas que pretenden lograr instituir otro tipo de subjetividades y de sujeto; de manera puntual, en el caso de mi investigación, me refiero a la configuración de sujetos mujeres jóvenes escolares desde el ámbito del sexo/género organizado por los ejes de la colonialidad y la modernidad que estructuran “luchas por el control del acceso sexual, recursos y productos” (Quijano, citado por Lugones, 2008:78).

Estos tipos de luchas sociales intentan combatir todo aquello que ata al sujeto a sí mismo y lo somete a sujetarse a otros, en medio de relaciones de poder que operan en lo micro y lo macro, las cuales conllevan a la constitución del individuo en sujeto. Este

concepto de sujeto, para el filósofo Michael Foucault (1988), tiene dos connotaciones: estar “sometido a otro a través del control y la dependencia y [ser un] sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete” (p. 7), y denotan cómo la configuración del sujeto va estar siempre dada por las múltiples relaciones de poder que se establecen socialmente.

Dichas relaciones hacen parte de nuestra historia y nuestro presente, y conducen a la categorización de los individuos y a la imposición de “una ley de verdad que deben reconocer y los otros deben reconocer en ellos” (Foucault, 1988: 7). Este modo de configuración de los sujetos, desde la modernidad y sus prácticas de subjetivación, es aquel en donde las relaciones de poder han venido regulando el orden mundial, que hace lo posible por minimizar o anular a ciertos sujetos. Este hecho tiene lugar a través de estrategias que forman parte de lo que Foucault denomina “tecnologías del poder”, que usan dispositivos para someter a las personas particulares a unos esquemas específicos y determinados, al jugar un doble papel, el de la individuación y la homogeneización. Este poder de las tecnologías disciplinarias y las tecnologías regulatorias, como menciona Galcerán (2012) al referirse a Foucault, busca hacer dóciles a los cuerpos:

...para conseguir “cuerpos dóciles” afirma [Foucault], es necesario actuar sobre el “alma” reforzando el principio de individualidad y actuando sobre él. Para poder controlar a los “individuos” hay que crearlos: “sin duda el individuo es el átomo ficticio de una representación ideológica de la sociedad, pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la ‘disciplina’” (...). La individualización es una tecnología estructurada en una serie de prácticas de construcción de subjetividad individualizada en multitud de instituciones sociales —escuelas, hospitales, centros de reclusión, etc.—, empezando por la exigencia de identidad para cada ser humano en el marco de unos discursos que toman tal individualidad por un dato natural: todos los seres humanos somos individuos distintos (Galcerán, 2012:68).

Para Foucault (1988), por otra parte, las relaciones de saber-poder que se instituyen en la vida social permiten que quienes se consideren poseedores de un saber, se arroguen el derecho de determinar las conductas de los sujetos, estableciendo una forma “normal” de conducta; y es aquí donde confluyen las diversas luchas; el del niño o niña con sus padres, los y las jóvenes con las y los maestros; sujetos que encarnan los efectos del poder, vinculados con el saber. Estas relaciones construyen y conducen lo que debe ser el sujeto, puesto que el “ejercicio del poder consiste en ‘conducir conductas’ y arreglar posibilidades” (Foucault, 1988: 15), dentro del ejercicio del poder sobre la vida, o biopolítica:

Habría que hablar de biopolítica para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana; esto no significa que la vida haya sido exhaustivamente integrada a técnicas que la dominen o administren: escapa a ellas sin cesar (Foucault, 1977: 135)

No obstante, las relaciones de poder se asumen como un modo de acción sobre otras acciones; relaciones arraigadas en el tejido social que se “gubernamentalizaron progresivamente, es decir, se elaboraron, racionalizaron, centralizaron bajo la forma o bajo los auspicios de instituciones estatales” (1988: 18). Dichas instituciones, como el ejército, el hospital o la escuela, ejercen procesos y desarrollan estrategias que pretenden someter a los sujetos por medio de las disciplinas, bajo un tipo de individualidad que se ha impuesto por mucho tiempo; y es aquí, donde se genera la resistencia y creación de otras formas de subjetividad que conlleven a la liberación de los sujetos del Estado y de sus procesos de individualización.

En consecuencia, el sujeto y su(s) subjetividad(es) son producto de las relaciones que se han construido en torno al poder, el cual se caracteriza por poner en juego las relaciones no sólo entre pares, sino entre grupos humanos; puesto que son unas personas quienes ejercen el poder sobre las otras. Tal ejercicio de poder se convirtió en una técnica privilegiada que pretende individualizar a los sujetos, no para aceptar su

singularidad, sino para homogeneizarlos, sujetarlos (hacerlos sujetos) a la medida normal:

Ejercer sobre ellos una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos "a la subordinación, a la docilidad, a la atención en los estudios y ejercicios y a la exacta práctica de los deberes y de todas las partes de la disciplina". Para que todos se asemejen. (Foucault, 1988:188)

## 1.2. CONFIGURACION DEL SUJETO JUVENIL

Metodológicamente, Foucault (1988) hace un llamado a desconfiar de los “universales”, que asumen al individuo como subsumido bajo una totalidad que lo contiene o lo representa:

En vez de partir de los universales para deducir de ellos unos fenómenos concretos, o en lugar de partir de esos universales como grilla de inteligibilidad obligatoria para una serie de prácticas concretas, me gustaría comenzar por estas últimas y, de algún modo, pasar por los universales por la grilla de esas prácticas. No se trata aquí de lo que podríamos calificar de reducción historicista; ¿en qué consistiría ésta? Pues bien, precisamente en partir de esos universales tal como se presentan y ver cómo la historia los modula, los modifica o establece en definitiva su falta de validez. El historicismo parte de lo universal y lo pasa en cierto modo por el rallador de la historia. Mi problema es lo inverso. Parto de la decisión, a la vez teórica y metodológica, que consiste en decir: supongamos que los universales no existen; y planteo en este momento la pregunta a la historia y los historiadores: ¿cómo pueden escribir historia si no admiten a priori la existencia de algo como el Estado, la sociedad, el soberano, los súbditos? Es la misma pregunta que yo hacía cuando decía, no esto “¿existe la locura? Voy a examinar si la historia me da, me remite a algo como locura. No, no me remite a nada parecido a la locura; por lo tanto, la locura no existe”. (p. 18)

Por tanto, hacer un acercamiento a “lo joven” implica reconocer que no puede existir una sola forma de “juventud”, sino que ésta debe verse como una categoría que ha sido construida y producida localmente, desde las dinámicas sociales, históricas, culturales y económicas de las sociedades; ello no obsta, sin embargo, que las

personas que sociológicamente son consideradas como “jóvenes”, a su vez, configuren, como sujetos, sus propios modos de ser y estar, tal como lo afirma la antropóloga mexicana Rosana Reguillo (2000): “Las categorías, como sistemas de clasificación social, son también y fundamentalmente, productos de acuerdo social y productoras del mundo” (p.24).

En este caso, mundos específicos, localizados histórica, geográfica y culturalmente; considerados como los *otros*, pero el “otro hermenéutico” según Gadamer (1993) y Ricoeur (1996), citados por Packer (2013), para quienes el conocer y tratar de comprender lo *otro*, es lo que permite comprenderse mejor a sí mismo. Esta comprensión se emplea no para representar a “los jóvenes”, sino para descubrir las condiciones que hacen posible que lo joven hoy sean una realidad y un objeto de estudio.

Sin embargo, al querer comprender el mundo juvenil, es vital desnaturalizar los espacios de construcción de estas personas como sujetos; es decir, articular las distintas redes de relaciones que dan sentido a lo que se podría llamar “subjetividades juveniles”, más allá de la escuela y la familia, pero en espacios más abarcales, que permiten su configuración; por lo que también se hace necesario explorar esos otros lugares que hacen parte del ser joven, por ejemplo, la calle, la esquina, el rincón, el parche, etc.; pues es allí, donde la persona joven refleja su “poder ser” más que el “deber ser”.

Asumir a las personas jóvenes como producto de una construcción social y cultural, basada en una estructura etaria implica concebir la “juventud” como “un andamiaje que permite argumentar que los jóvenes constituyen no solo un objeto-problema legítimo, sino además una categoría sociocultural diferenciable del resto social” (Reguillo, 2000), pero que no ha permanecido inmutable, sino que constituye un universo discontinuo y cambiante.

Al igual que la escuela, la infancia y otras categorías sociales, lo joven es un producto de la modernidad; y la juventud, como hoy se conoce, es exactamente un producto de la segunda posguerra mundial, momento en que “la sociedad reivindicó la existencia de

los niños y los jóvenes, como sujetos de derechos y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo”; pues representan una “masa concentrada de poder adquisitivo” (Reguillo, 2000: 23), para los cuales emerge una poderosa industria cultural que les ofrece bienes exclusivos: moda, música, cine; y sobre quienes se instituyeron señales identitarias distintivas, logrando la internacionalización de lo que corrientemente conocemos como “cultura juvenil”.

Según el historiador británico Erick Hobsbawn (1995), la cultura juvenil “se convirtió en la matriz de la revolución cultural del siglo XX, visible en los comportamientos y costumbres pero, sobre todo, en el modo de disponer del ocio, que pasaron a configurar cada vez más el ambiente que respiraban los hombres y mujeres urbanos” (p. 331). Igualmente, dicho contexto visibiliza el sujeto desde discursos relacionados con “la reorganización económica por la vía del aceleramiento industrial, científico y técnico, que implicó ajustes en la organización productiva de la sociedad; la oferta y el consumo cultural; y el discurso jurídico” (2000:26).

Las sociedades modernas configuraron en Occidente el papel de las personas jóvenes, que pasaron a constituir un grupo social cuyas solidaridades traspasaron los límites del pequeño espacio de la comunidad.

El Romanticismo ubicó a la juventud como portaestandarte de la nación y los jóvenes burgueses suscribieron las ideas de la Revolución a lo largo de toda Europa. Luego, vinieron los movimientos juveniles católicos y protestantes, las juventudes nazistas y fascistas, las revueltas estudiantiles (desde los campus americanos hasta las barricadas parisinas de mayo del 68). (Riveros, 2014)

Así, se construyó en Europa y Norteamérica, una nueva percepción de la juventud, de sus problemas y modelos, que se irían transformando con la globalización económica neoliberal de finales del siglo XX e inicios del XXI. De ese modo, el mundo del consumo del siglo XX cuyas formas circulan constantemente en diversos lugares a escala planetaria, fue capaz de crear un modelo de juventud positivo, que impregna a la vida adulta con el sueño de la eterna juventud, al tiempo que ejerce sobre las personas



jóvenes nuevas formas de control, de tensiones sobre las expectativas que se formulan alrededor de ellas, que irían configurando nuevas posibilidades alrededor de la producción, el uso del tiempo y los roles que tanto mujeres como hombres deberían jugar en el mundo del capital globalizado.

### **1.2.1. JÓVENES Y CONTROL SOCIAL**

Este nuevo “modelo” de juventud también obedeció a los dispositivos de poder-saber implantados por la modernidad y el capitalismo globalizado. El pasar de una sociedad de soberanía a una sociedad disciplinaria, que procede a la organización de los espacios de encierro (la familia, la escuela, la fábrica), se configura el deber ser de los y las jóvenes, al fijar una medida de lo que se asume como “normal”, lo “adecuado” y políticamente “correcto”.

La genealogía de este modo de ver a las personas que están entre el rango de edad de la denominada “adolescencia” y más o menos los 30 años, se localiza en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuando las sociedades se vieron enfrentadas a crisis en sus instituciones, en particular las nombradas por Foucault (1988) como “lugares de encierro”. En efecto, su legitimidad empezó a ser puesta en entredicho: la idea de la familia nuclear, patrón básico de la sociedad, se vio enfrentada a una crisis relacionada con los cambios en las actitudes acerca de la conducta sexual, la pareja y la procreación; frente a la ampliación de los rangos de edad para la instrucción, se generó la necesidad de retener más a las personas jóvenes en las instituciones educativas, con el fin de “contenerlos” en las escuelas, para controlar y limitar las diversas posibilidades con propuestas asistencialistas y focalizadas en una sola situación.

Así mismo, el aprendizaje, como “conducta adaptativa del organismo sin la cual no podría vivir” (Noguera, 2012: 296), se desplaza de ser una responsabilidad del Estado y una función ejecutada por la escuela pública, a ser una demanda de la población, una forma de organización social, “la ciudad educadora”; en donde surge un sujeto que será

llamado “*homo discendis*”, un homo aprendiz permanente: “un *homo plástico* [...] capaz de ser moldeado o modelado, capaz de mudar o alterar su forma” (2012: 310).

Estas cuestiones del disciplinamiento y control de nuevos segmentos de la población, dan lugar a la constitución de dispositivos de las sociedades de control, los cuales establecen unas modulaciones universales que circulan en cada una de las instituciones “de encierro” y que, a través de tecnologías gubernamentales, establecen prácticas que pueden “constituir, definir, organizar, instrumentalizar las estrategias que los individuos, en su libertad, pueden tener los unos en relación con los otros”. (Foucault, citado por Lazzarato, 2006: 89). Ahora, en pleno siglo XXI, los dispositivos de poder-saber mantienen la posibilidad de controlar y modificar “los procesos de la vida”, dando lugar al paso “del Biopoder a la Biopolítica” (Lazzarato, 2006).

Ante los cambios de foco por los dispositivos de poder-saber, los sujetos jóvenes son asumidos como receptores directos de diversas tácticas de las sociedades de control; la familia, la escuela y la empresa se convierten en adelante en los espacios constitutivos de este sujeto, a partir de las modulaciones establecidas por la naciente relación entre gobierno-población-economía y política. “La familia, la escuela, el ejército, la fábrica ya no son esos lugares analógicos distintos que convergen hacia un propietario, Estado o potencia privada, sino las figuras cifradas, deformables y transformables, de una misma empresa que sólo tiene administradores” (Deleuze, 1991:3).

Los discursos de la higiene, la natalidad, la raza, contribuyeron a la configuración y la formación de los individuos modernos, a través de planes de normalización, que en el mundo contemporáneo se transforman aún más para crear modulaciones de un mismo molde (el sistema capitalista) que les permita continuar, sin interrupciones, en las diferentes instituciones y ser mediadas por mecanismos de control; es así como la escuela va configurando modos de ejercer el control sobre las experiencias de ciertos individuos (las pruebas estandarizadas, o en nuestro medio, los Manuales de

Convivencia), con un tono más “benigno”; y, a la vez, de la población como un todo, por medio de intervenciones a escala masiva.

Esta posibilidad de controlar la vida permite que cada período y cada cultura definan los atributos de los sujetos a ser moldeados, a través de los dispositivos de control; en donde el poder no se asume como dominación/represión, sino como relación estratégica:

...es la modalidad por la que el poder se ejerce en el interior de una relación amorosa, de la relación del profesor con el alumno, del marido con la mujer, de los hijos con los padres, etcétera... esta modalidad es definida como “acción sobre una acción” y se despliega por la voluntad de “conducir los comportamientos de los otros (Foucault, 2006: 88).

Los sujetos jóvenes son asumidos, de ese modo, desde discursos mediados por la biopolítica, cuyo objetivo es el sometimiento (la docilidad) y la manipulación de los cuerpos; pero, como veremos en este trabajo y como lo señala Grosfoguel, citado por Monserrat Galcerán (2012), las dimensiones raciales en sus vínculos con la pobreza, el consumo, la moral pública y la dimensión de género están “enredados” y son las generadoras, en la actualidad, de políticas públicas planeadas para los sujetos jóvenes y, así mismo, producen discursos de lo que debe constituir el ser joven.

### **1.2.2. SUJETOS JÓVENES Y “TRIBUS URBANAS”**

Mientras en las últimas décadas se gestaban crisis y ocurrían transformaciones en los ámbitos económico, laboral, político y jurídico, la industria cultural se adecuó para lograr como efecto la reconfiguración del sujeto joven:

el vestuario, la música, el acceso a ciertos objetos emblemáticos, constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes, que se ofertan no sólo como marcas visibles de ciertas adscripciones

sino, fundamentalmente, como lo que los publicistas llaman, con gran sentido, "un concepto. (Reguillo, 2000: 27).

El crecimiento de esta industria globalizada dedicada a la producción de bienes para los jóvenes se ofrece no solo por medio de productos "juveniles", sino como estilos de vida, que se convierten en parte constitutiva de unas pretendidas "identidades juveniles", cerradas en sí mismas. Esta industria configura un ideal de ser joven que logra internacionalizarse pero, paradójicamente, en medio de la globalización capitalista, tendiente a la homogeneización, muchas personas jóvenes crean alternativas que toman distancia crítica del canon universalista y producen sentidos de pertenencia y de identificación si no totalmente novedosos, sí ligados a mundos *otros*.

Aunque el discurso en boga pareciese afirmar que los sujetos jóvenes adquieren cierta autonomía, gracias a las llamadas "culturas juveniles", éstos aún permanecen atados a las modulaciones que cada una de tales culturas desarrollan, modos que permiten una identidad que se construye desde la necesidad de distinguirse de los otros hasta la de parecerse a los otros. Estas formas de agrupamiento, relacionadas con la música, la ropa, el cine, los juegos, los gustos; operarían como una especie de "círculo de protección", ante la incertidumbre provocada por un mundo que se mueve mucho más rápido que la capacidad del actor para producir respuestas. (2000: 70)

Estos "círculos de protección" se convierten en esos espacios en donde las y los jóvenes comparten sus experiencias singulares (opuestas a los diversos mundos adultos que los rodean); se establecen relaciones de "compañerismo", "amistad", "amor", "confianza entre pares" y dentro de los cuales circulan unos saberes y concepciones, muchas veces alienados por los medios de comunicación; desde ellos se van configurando estas personas como sujetos jóvenes.

Por ejemplo, tal como lo enuncio en mi hipótesis sobre las chicas estudiantes del colegio desde donde parto para hacer esta reflexión: La configuración de subjetividades en un grupo de jóvenes mujeres de grados décimo y undécimo está influida por los

estereotipos que sobre el género y la orientación sexual han sido construidos histórica y socialmente, y se expresan en sus relaciones entre sí y con otras personas; así, estos espacios simbólicos, no institucionales, por lo general, son atravesados, construidos y transformados por las experiencias de cada una de sus integrantes.

### 1.2.3. SUJETOS JÓVENES Y MOVIMIENTOS SOCIALES

Por otro lado, en nuestro medio, la visibilización de las personas jóvenes en América Latina ocurre con la aparición de los llamados movimientos sociales, en las décadas del 70 y el 80 del siglo XX.

En Europa y Norteamérica, pero también con ecos propios en Latinoamérica, a las crisis suscitadas por la revolución industrial, se une la insatisfacción de las personas jóvenes con las promesas no cumplidas respecto a su movilidad social e inclusión política; el movimiento de Córdoba<sup>4</sup> en Argentina, sirvió como preámbulo de las inquietudes de estudiantes universitarios en Francia y otros países, por ejemplo las protestas de "Mayo del 68"<sup>5</sup> en París, que también incidieron en el movimiento

---

<sup>4</sup> En junio de 1918 la juventud universitaria de Córdoba inició un movimiento por la genuina democratización de la enseñanza, que cosechó rápidamente la adhesión de todo el continente.

Esta gesta, conocida como Reforma Universitaria, es uno de los mitos de origen de la Córdoba del siglo XX, y uno de los puntos de partida de su entrada en la modernidad. La utopía universitaria del '18 se anticipó medio siglo al "Mayo Francés" y extendió su influencia a todas las universidades argentinas y latinoamericanas.

Las reivindicaciones reformistas bregaban por la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario.

Las bases programáticas que estableció la Reforma fueron: Cogobierno estudiantil, autonomía universitaria, docencia libre, libertad de cátedra, concursos con jurados con participación estudiantil, investigación como función de la universidad, extensión universitaria y compromiso con la sociedad. (Tomado de: <http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/historia/reforma>)

<sup>5</sup> Mayo del 68 obedece a la cadena de protestas que se llevaron a cabo en Francia y, especialmente, en París durante los meses de mayo y junio de 1968. Esta serie de protestas fue iniciada por grupos estudiantiles de izquierda contrarios a la sociedad de consumo, a los que posteriormente se unieron grupos de obreros industriales, los sindicatos y el Partido Comunista Francés. Como resultado, tuvo lugar la mayor revuelta estudiantil y la mayor huelga general de la historia de Francia, y posiblemente

estudiantil de México<sup>6</sup> del mismo año, que movilizó a cientos de miles de estudiantes en estos países; todos ellos, reflejaban la necesidad que tenían las personas jóvenes de emprender acciones en contra de la cultura establecida, construyendo nuevas formas de agruparse alrededor de movimientos sociales “clásicos”, que se centraban en estudiantes universitarios y, posteriormente, en el estudiantado de secundaria.

Simultáneamente, la integración de muchos jóvenes a las guerrillas de izquierda y a movimientos de resistencia agrarios y urbanos, conllevaría a que de modo generalizado muchos fueran señalados como “guerrilleros” y “subversivos”; a la vez que considerados, en el contexto de la doctrina militar de la Seguridad Nacional, como el “enemigo interno”, por atentar en contra del orden legítimo; se abre, así, en América Latina un episodio de desapariciones forzadas, criminalización, sometimiento y asesinato sistemático de personas jóvenes, con casos como las torturas masivas en Brasil, la masacre de Tlatelolco, en México, la llamada “Noche de los lápices”, en Argentina y otros casos similares en Chile, Colombia y Perú, producto de las prácticas establecidas por las sociedades disciplinarias.

---

de Europa occidental, secundada por más de nueve millones de trabajadores. Estuvo vinculado con el movimiento *hippie* que se extendía entonces.

La magnitud de las protestas no había sido prevista por el gobierno francés, y puso contra las cuerdas al gobierno de Charles de Gaulle, que llegó a temer una insurrección de carácter revolucionario tras la extensión de la huelga general. Sin embargo, la mayor parte de los sectores participantes en la protesta no llegaron a plantearse la toma del poder ni la insurrección abierta contra el Estado, y ni tan siquiera el Partido Comunista Francés llegó a considerar seriamente esa salida. El grueso de las protestas finalizó cuando De Gaulle anunció las elecciones anticipadas que tuvieron lugar el 23 y 30 de junio. Los sucesos de mayo y junio en Francia se encuadran dentro de una ola de protestas protagonizadas, principalmente, por sectores politizados de la juventud que recorrió el mundo durante 1968. (Tomado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Mayo\\_de\\_1968\\_en\\_Francia](https://es.wikipedia.org/wiki/Mayo_de_1968_en_Francia))

<sup>6</sup> El movimiento estudiantil de 1968 fue un movimiento social en el que además de estudiantes de la UNAM y el IPN participaron profesores, intelectuales, amas de casa, obreros y profesionistas en la Ciudad de México y que fue reprimido por el gobierno mexicano mediante la matanza de Tlatelolco ocurrida el 2 de octubre de 1968 en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco. El genocidio se cometió en contra de una manifestación pacífica por el Ejército Mexicano y el grupo paramilitar **Batallón Olimpia** fraguada por el gobierno mexicano en contra del Consejo Nacional de Huelga, órgano directriz del movimiento. (Tomado de: <https://aquevedo.wordpress.com/2008/09/28/movimiento-estudiantil-en-mexico-de-1968-y-masacre-de-tlatelolco/>)

Posteriormente, los y las jóvenes (en especial los varones), de ser nombrados como “subversivos” empiezan a catalogarse como “delincuentes comunes” y a ser imaginados como “peligrosos”, responsables de las violencias en las ciudades; lo joven se convierte en una categoría que existirá sólo ligada al peligro, la violencia criminal y la droga; situaciones que, generadas por la exacerbación del modelo neoliberal, a su vez, se convierten en receptoras y productoras directas de prácticas de control, hiperestatalización y penalización de lo juvenil, todo lo cual crea una serie de violencias contra estos sujetos, que se van legitimando y normalizando con el tiempo, como se constata con la disminución de la edad de responsabilidad penal juvenil en la mayoría de códigos para estas personas en América Latina.

Sin embargo, a pesar de estos escenarios de utilización juvenil en lógicas de castigo, y a la par de invisibilización, alienación, sometimiento y subalternización, los y las jóvenes vienen asistiendo a nuevas formas *otras* de ser y existir, algunas ligadas al descontento e incertidumbre que deja el modelo neoliberal y otras, como simples modulaciones de este mismo modelo.

Frases de las tres últimas décadas del siglo pasado, como “*Queremos que la revolución que comienza liquide no solo la sociedad capitalista sino también la sociedad industrial. La sociedad de consumo morirá de muerte violenta. ¡Prohibido prohibir! La sociedad de alienación desaparecerá de la historia. Estamos inventando un mundo nuevo original. La imaginación del poder*”, de Mayo del 68; al lado del “*únete pueblo*” de México, “*La juventud ya no pide, exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio*”, en el manifiesto de Córdoba (Argentina), reflejan cómo, su apropiación actual, se transforma, frente a las múltiples discriminaciones enfrentadas por los y las jóvenes –en los planos social, cultural, de género, generacional, étnico y político- propios del modelo neoliberal, en donde ellos y ellas han ido generando otras maneras de asumir sus realidades y así mismo compromisos en torno a:

...sentidos, discursos y prácticas políticas nuevas para hacerse reconocer e incluir en los procesos de agenciamiento social y político en sus localidades, en sus países, e incluso en el contexto global, desarrollando estrategias individuales y colectivas que rompen con los patrones tradicionales de entender la política y que han ido contribuyendo de manera significativa a la emergencia de nuevas ciudadanías más incluyentes y democráticas. De esta manera, frente a un modelo excluyente surgen prácticas políticas alternativas desde la subalternidad. (Vommaro y Alvarado, 2010: 9)

### 1.3. CONFIGURACIÓN DEL SUJETO MUJER O LA MUJER COMO SUJETO

Foucault (citado por Feminas, 2001), sostiene que el sujeto “es el producto de las prácticas del poder-discurso que lo constituyen como el lugar de la resistencia y de la resignificación”. Es así como la configuración de las mujeres como sujetos se ve atravesada por prácticas que emanan de esta relación; por un lado, se acude a un “sujeto normatizado/producido” desde la “historia” promovida por los hombres, quienes la han construido como lo otro, lo opuesto, inferior; y por otro lado, hay “un sujeto producido por sí mismo”, que en la historia de y desde “las mujeres” ha logrado su descentramiento del sujeto masculino y, posteriormente, del sujeto unitario mujer.

Simone de Beauvoir (1979), en “El segundo sexo”, manifiesta que, históricamente, la condición de “ser mujer” está supeditada a lo definido como lo masculino, puesto que éste se convierte en el sujeto universal en contraste del cual únicamente se representará lo femenino: “La humanidad es Macho, y el hombre define a la mujer no en sí misma, sino en relación a él (1979: 4). Y es desde esta condición de ser *lo otro*, que emergen los discursos<sup>7</sup>, que vienen a definir el sujeto mujer, los cuales contienen

---

<sup>7</sup> Foucault nos invita a ver los discursos de otra manera. A partir de su reflexión sobre el “decir verdadero” o *parrhesia*: “La *parrhesía*, por consiguiente, es la actitud por la cual el sujeto mismo se liga al enunciado, [a] la enunciación y a las consecuencias de uno y otra. Pues bien, si eso es la *parrhesía*, se darán cuenta de que tenemos todo un estrato de análisis posibles en lo concerniente al efecto de discurso. Deben conocer perfectamente los problemas y la distinción que pueden existir entre el análisis de la lengua y los hechos de lengua y el análisis de los discursos. Lo que llamamos o, en todo caso, podríamos llamar pragmática del discurso, ¿qué es? Y bien, es el análisis de aquello que, en la situación real de quien habla, afecta y modifica el sentido y el valor del enunciado. En esa medida, como ven, el análisis o el señalamiento de un enunciado performativo competen con toda exactitud a una pragmática del discurso. Tenemos una situación que es tal, un estatus del sujeto hablante que es tal, que el enunciado “queda abierta la sesión” va a tener cierto valor y cierto sentido, y éstos no serán los mismos si la



significados binarios, opuestos y jerarquizados. Esto plantearía problemas teóricos y prácticos para la configuración del discurso contemporáneo de las mujeres.

### **1.3.1. DEFINICIÓN DE LA “NATURALEZA FEMENINA: MADRE-ESPOSA”**

La condición de ser “mujer” ha estado ligada a su constitución biológica “¿Qué es una mujer? Toda la mujer consiste en el útero” (Beauvoir, 1979: 1). “La Mujer”, con mayúsculas y en singular, ha sido uno de los sujetos más alienados por su fisiología; considerada como sinónimo de útero, reproducción, sensibilidad, cuidado. Es así como la maternidad, la lactancia, y la femineidad se asumen como construcciones discursivas que hacen partes de la configuración de ellas como sujetos; destinadas a la conservación de la especie humana y el mantenimiento del hogar. “El hogar se convierte en el centro del mundo e incluso en su única verdad” (1979: 228). Las labores domésticas y el cuidado se usan como justificación social de las mujeres, mediante actividades que no permitirán la afirmación singular de sí mismas.

Desde el discurso de la domesticidad, “se construyó a las mujeres como sujetos domésticos, dueñas del ámbito privado, atrapadas en éste y excluidas, en consecuencia, del ámbito público de la ciudadanía y del derecho que la Ilustración les había prometido”. (Feminas, 2000: 54). Mientras que al hombre se le ha considerado un sujeto autónomo, productor, completo; a las mujeres, como sujetos, se les atribuye los roles reproductor y doméstico, logrando la institucionalización de la mujer “ángel del hogar” y buena madre, lo que no ha permitido hablar de una dignidad y libertad iguales.

Igualmente, el ideal de progreso establecido por la Ilustración, refiere la felicidad como su principal motor y en esta búsqueda de la felicidad, el rol asignado a “las mujeres” empieza a ser re-moldeado hacia una sola visión: ubicar la importancia de la imagen de madre y su función como parte fundante y constitutiva de la “riqueza del Estado: la

---

situación y el sujeto hablante son diferentes” (Michel Foucault, El gobierno de sí y de los otros”, clase del 12 de enero de 1983, segunda hora, p.86).

felicidad individual”, tal como es expresado en la declaración de los derechos del hombre y el ciudadano de la Revolución Francesa.

La pluralidad de discursos emergidos desde lo hegemónico y sustentados en la necesidad de preservar la niñez, principalmente bajo intereses económicos: el niño como riqueza económica potencial, conlleva a la constitución de una nueva idea de mujer-madre convirtiéndola en responsable de la nación y fuente de la felicidad humana. Estos cuerpos ahora son reconocidos como importantes, pero sólo desde su naturaleza fisiológica: la capacidad de amamantamiento.

La “mujer” de la cultura occidental y moderna es una construcción de un conjunto de discursos universalistas, que le asignan virtudes “naturales” como la modestia, el sacrificio, el silencio, la obediencia, en oposición a lo que es considerado como virtudes masculinas; y establece, así, un “modelo normativo de heterosexualidad reproductora”. Desde este lugar, “el deber ser” de los sujetos femeninos es: ser madre, asegurar la supervivencia de sus hijos, cuidar al hombre, ser cuerpo que procrea y alimenta, restringir su libertad para otorgar más libertad a sus hijos, vigilar y educar en principios morales y religiosos, ser soberana doméstica, guiar a su hijos desde sus ojos maternales hacia el amor más puro. El sujeto que presenta la modernidad, corresponde a un sujeto hegemónico que supone un sujeto varón, racional y libre; frente al cual, el reconocimiento de las mujeres, en tanto sujetos, ha surtido una serie de dificultades.

En América Latina, los sujetos-mujeres se configuran como sujetos maternales, desde el discurso de la Ilustración y ante la necesidad de mantener el estandarte del progreso y la felicidad, cobra importancia para los gobiernos, en el sentido de que ellas son quienes deben asegurar la consolidación de la familia, condición sesgada a la maternidad y se le confina a la esfera privada:

En este contexto, la mujer desempeñaba un papel referido exclusivamente al hogar y a las actividades que de allí se derivaban para el cumplimiento de su rol de madre y esposa ejemplar. No podía salir a la calle con frecuencia ni asomarse a la ventana, se

controlaba estrictamente su forma de vestir y se le vigilaba para garantizar la rectitud de su comportamiento moral. En opinión de muchos, la mujer conocía bien los secretos de su oficio para que le fueran enseñados y, en cambio, la posibilidad de que accediera al conocimiento, sí podía traer numerosos peligros. (Herrera, 1995: 330)

La tradición histórica del ser “mujer” y de la educación, la presentan como un sujeto alejado de la esfera social, política y cultural; relegada a su reducido espacio del hogar. La educación del siglo XVIII y principios del XIX, se combinaba con la restricción del acceso de “la mujer” al ejercicio de sus derechos civiles, decretada por su “mermada” capacidad intelectual, el desarrollo del capitalismo y la división sexual del trabajo; puesto que se le demarcaba en las labores domésticas, maternas y maritales. No obstante, ante la urgencia de la consolidación de los Estados-nación, se hacen extensivas estas virtudes naturales de “las mujeres” que llegan a ser maestras casi tan “naturalmente” como llegan a ser madres, bajo el presupuesto de que “las mujeres son transmisoras de valores, socializadoras ‘por naturaleza’, y esta condición naturaliza, por su parte, la transmisión en la escuela”. (Morgade 1997: 18).

Aunque se ponga de manifiesto la identificación entre la maestra y la madre virtuosa, porque las maestras fueron “agentes de construcción de feminidad, transmitiendo los deberes domésticos que debían conformar la identidad de las discípulas”. (Luna, 2004:119), muchas maestras no eran madres de modo que el ser maestra se convirtió en un espacio privilegiado para desarrollarse como intelectuales, generando un sujeto mujer con un espíritu transgresor, que reivindicaría su ciudadanía; con un interés político, en cuanto al querer formar mujeres ilustradas, con opciones diversas de ingreso al mundo laboral; y su anhelo de construir una sociedad solidaria, liberal y educada.

En el caso colombiano, una postura conservadora<sup>8</sup> de la configuración de la mujer desde el discurso conservador marianista va a consolidar una serie de discursos que reconstruyen a la mujer como sujeto maternal, cuyas virtudes serán extendidas más allá del hogar. Por los años 30, se adopta la imagen de la mujer moderna, educada

---

<sup>8</sup> Desde 1880 hasta 1930 Colombia se asume como una república conservadora. Contexto desde el cual se sitúa la construcción y reconstrucción de la mujer como sujeto maternal.

desde los valores morales marianos y las virtudes de la buena esposa y madre: bondad, alegría, pulcritud, iniciativa, equilibrio emocional. Así mismo, “La transmisión a los hijos y al esposo de virtudes como “el trabajo, la honradez, la responsabilidad, el ahorro y la limpieza”, y el rol de enfermera del hogar. Al mismo tiempo debían convertirse en misioneras sociales de la moralidad de los niños y las mujeres pobres” (Catalina Reyes, citada por Luna L., 2004: 61)

Estas características de la educación de la mujer moderna será condición en la introducción de las mujeres al mundo laboral; puesto que sus atribuciones dadas “naturalmente” son las que determinan los trabajos a los que podrán acceder: maestras, enfermeras, secretarias, lavanderas, obreras en talleres de textiles, cocineras, empleadas domésticas, artesanas o prostitutas. Espacios configurados en una sociedad patriarcal donde se somete a las mujeres a situaciones de represión, inequidad e invisibilización de las mujeres indígenas y afrodescendientes.

Estas condiciones sociales, económicas y culturales empezaron a ser cuestionadas por algunos movimientos de mujeres, las sufragistas, quienes se apropiaron del discurso liberal de la igualdad y los derechos civiles; cuyas acciones lograrían solamente algunas transformaciones en cuanto a las condiciones de desigualdad jurídica. De ahí que los discursos populistas en América Latina reconocieron desde comienzos del siglo XX<sup>9</sup>, los derechos *ciudadanos* de las mujeres en tanto sujetos maternales y no por razones de igualdad.

### **1.3.2. DE LOS DERECHOS CIVILES A LOS DERECHOS HUMANOS**

“El proceso de conformación de la condición de ciudadanía de las mujeres que aún no está arribado a puerto, ha llevado siglos” (Lagarde, 2012: 68). En efecto, esta

---

<sup>9</sup> Colombia fue uno de los últimos países de América en concederle derechos políticos a las mujeres, quienes pudieron concurrir a las urnas por primera vez el primero de diciembre de 1957. El reconocimiento al voto de la mujer en Colombia se logró por fin, y paradójicamente, bajo la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla, en 1954, a través del acto legislativo No. 3 de la Asamblea Nacional Constituyente, lo que fue recibido como un gran triunfo, a pesar de que durante esa época no se dieron elecciones. Sin embargo, mujeres como Josefina Valencia, Esmeralda Arboleda y la hija del dictador, María Eugenia Rojas ocuparon cargos oficiales.

manera moderna de configurar a las mujeres como sujetos, de cierta manera, obedeció a la posibilidad que éstas tuvieron de salir de la esfera del hogar; no obstante, sus cualidades aparentemente naturales atadas al ser mujer-madre se hicieron visibles pero no limitaron su accesibilidad a ciertos trabajos como: enfermería, servicio doméstico, lavanderas, cocineras, costureras; en los cuales seguían siendo sometidas y la discriminación era común en todas las mujeres que no gozarían de derecho alguno.

La injusticia, la opresión y la exclusión fueron discursos determinantes en el siglo XVIII que dieron significado a una parte de las condiciones sociales que vivían las mujeres. Frente a ellos, no todos los sectores de mujeres tenían “la capacidad” de ver reconocidos sus derechos de ciudadanía. Aquí emerge la categoría de “mujer ilustrada” quien sería la única que podría acceder a estos derechos y quienes liderarían los movimientos sufragistas en Europa, Estados Unidos y América Latina.

Esta configuración como sujeto a la mujer sufragista obedeció a una serie de sucesos que tuvieron su origen en Francia. Durante la Revolución de 1789, Olimpia de Gouges, autora de la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana, quien manifiesta su desacuerdo con los preceptos de la revolución, ya que la libertad, la igualdad y la fraternidad sólo se referían a los hombres y reclamaba en ese documento los mismos derechos políticos que disfrutaba el hombre, entre ellos el voto.

Situación que llevó a las “mujeres ilustradas” a unirse en torno a la exigencia de sus derechos civiles y logra llevar la discusión sobre la igualdad en la asamblea, pero su propuesta no fue de buen recibo. Olympia, de ideas jacobinas participó activamente en el cambio político de su país, sin embargo la defensa de la igualdad de las mujeres le ocasiono la negación de sus propios compañeros de partido y fue acusada por sus propios correligionarios de pro monárquica y de favorecer a los Girondinos<sup>10</sup> ya que no

---

<sup>10</sup> En la Asamblea Nacional Francesa existían dos grupos, ambos pertenecientes a la burguesía, y coincidían en luchar contra el poder del rey e imponer los derechos del hombre y del ciudadano. Pero había diferencias de intereses y en las formas de lograr sus objetivos. Los empresarios y grandes comerciantes que integraban la gran burguesía eran llamados girondinos por ser de una zona del sur de Francia que se llamaba Gironda. Eran moderados, consideraban prudente buscar un acuerdo con la monarquía y la nobleza, limitar el poder del rey pero sin permitir el derecho a voto a los sectores pobres.

les gustaba el ímpetu de su iniciativa y su indiscutible activismo a favor de las mujeres, siempre en clara inferioridad respecto a los derechos sociales.

Sus posiciones en defensa de las mujeres, la infancia y los desfavorecidos, así como su presunta tutela por los Girondinos le costaron encarcelamiento en agosto de 1793; condenada por un tribunal de apoyar a los girondinos, fue ejecutada en la guillotina el 3 de noviembre de 1793.

Para la escritora Lola Luna (2004) existieron dos tipos de mujeres sufragistas: unas, conservadoras y otras, feministas; para las primeras, era necesario que las “mujeres” se ilustraran para poder servir a los intereses “femeninos y sagrados”, relacionados con la familia y la Patria; aceptaban la necesidad de adquirir los derechos civiles y políticos, pero con el fin de cumplir mejor su misión de madres y esposas. Por otro lado, las sufragistas feministas reclamaban la igualdad de derechos y la participación política. Estas líderes feministas “constituían su subjetividad en un compartir discursivo de la red categorial de ‘pueblo’, ‘masas’ y ‘obreras’ con las categorías liberales de ‘igualdad’, ‘paz’ y ‘orden’”. (2004: 74)

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, los movimientos de mujeres virarán sus miradas hacia la reivindicación de sus derechos como *humanas*, y es entonces cuando de la lucha exclusivamente por el voto trasciende a la lucha por la igualdad, la justicia y

---

El otro grupo era el de los jacobinos. Su nombre provenía del convento de los padres jacobinos donde se reunían. Eran radicales y rígidos en sus posiciones. Estaban muy bien organizados y contaban con el respaldo del pueblo de París. La mayoría de los integrantes de este grupo eran profesionales independientes y medianos propietarios, querían terminar con la monarquía y proclamar una república con derecho a voto para todos los sectores de la sociedad. Los girondinos fueron los primeros vencedores en esa lucha de poderes. Lograron redactar una Constitución que seguía sus principales ideas: una monarquía parlamentaria en la que los miembros del Parlamento fueran elegidos por los sectores poderosos y el resto del pueblo no tuviera derecho al voto. Esta situación cambió cuando, entre 1792 y 1794, los jacobinos ayudados por los sans-culottes tomaron el poder por la fuerza e impusieron el período del terror, en el cual proclamaron la Primera República francesa y el voto universal. Durante esta etapa los líderes girondinos fueron condenados a muerte por la Convención Jacobina. (Tomado de: [http://contenidos.ceibal.edu.uy/fichas\\_educativas/\\_pdf/historia/mundo/034-los-jacobinos-y-los-girondinos.pdf](http://contenidos.ceibal.edu.uy/fichas_educativas/_pdf/historia/mundo/034-los-jacobinos-y-los-girondinos.pdf))

la paz; ello implicaba participar de manera activa con propuestas de pacificación, al considerarse ciudadanas con plenos derechos frente a los horrores de la guerra.

Conviene subrayar, que las mujeres comparten con otros sujetos (hombres) su condición política de opresión y en la crítica a las opresiones combinadas de género, clase, etnia, raza y edad, evidencia que se ha puesto en crisis el principio ideológico legitimador de considerar naturalmente desiguales a quienes son diferentes por causa de la matriz colonial de poder: masculino, occidental, blanco, heterosexual y católico. Así que:

Los múltiples movimientos y procesos sociales, políticos y culturales de las llamadas minorías-sujetos desplazados en el orden caduco y sujetos emergentes para el nuevo orden-, reivindican el fin del sujeto y la irrupción de múltiples sujetos y sujetas, como cualidad positiva e imprescindible en la construcción de una humanidad inédita ensamblada en la equidad. (Lagarde, 2012: 18)

### **1.3.3. SUJETO “MUJER” POLIFÓNICO**

Las luchas enmarcadas por reivindicaciones para un solo tipo de sujeto, junto con los ideales progresistas y civilizatorios de las sociedades modernas condiciona “la mujer” a ser una categoría fija y universal, que opacó la construcción diferenciada de diversas entidades de mujeres. Esta configuración obedeció al moldeamiento de un sujeto-mujer universalista, que se adaptara a los intereses políticos, sociales, culturales y económicos de la sociedad, para la consolidación de un modelo totalitario. La colonización del saber y del poder ha querido producir un “sujeto-mujer” que se adapte a los estándares establecidos desde el poder hegemónico. Su identidad no fue conformada desde la diferencia, pues las visiones particulares no eran consideradas fundamentales en la consolidación del “Estado”.

El feminismo occidental (también global y homogeneizador) al considerar la opresión de género iguala a todas las mujeres, mediante un legado histórico que toma como referencia únicamente a la “mujer” blanca, occidental, heterosexual, de clase media,

educada y ciudadana. Junto a las indígenas, las lesbianas y los inmigrantes, las mujeres afrodescendientes eran las grandes ausentes de “la historia de la mujer”. No obstante, este imaginario de un sujeto-mujer universal se ha venido deconstruyendo gracias a luchas por la autodefinición como sujetos/sujetas autónomas y desde epistemologías “otras” que, desde experiencias comunes afrodescendientes, consolidaron una sabiduría colectiva sobre el “ser mujer negra”, y posteriormente, “indígena”. Es decir, encontramos discursos de aquellas mujeres consideradas como inferiores por orden “natural”, que han fortalecido redes de solidaridad que luchan por sus derechos, el empoderamiento y la justicia social.

Ejemplo de estas redes son las conexiones que han construido mujeres de Norteamérica desde el pensamiento feminista negro (Black Feminism); entre sus experiencias, sus ideas, sus prácticas y las de otros sujetos del movimiento negro estadounidense, han alcanzado el empoderamiento de un proyecto político hacia la recreación de la sociedad. Las experiencias históricas vividas por estos sujetos-mujeres-negras, revitalizaron sus anhelos de libertad, a través del conocimiento; un derecho negado por mucho tiempo, tal como lo exponía Ángela Davis (2004): “según la ideología dominante, las personas negras eran supuestamente incapaces de realizar progresos intelectuales. Al fin y al cabo, habían sido bienes muebles e inferiores, por naturaleza, a los arquetipos blancos de humanidad” (p. 106). Para los hombres y las mujeres negras, la educación y el conocimiento son vehículo o estrategia de emancipación y libertad, concepción que permitió visibilizar la existencia de un sujeto mujer “otro” que, a pesar de la represión de sus puntos de vista, estimuló la resistencia a la imposición de modelos totalitarios que han encubierto sus experiencias históricas particulares.

Estas experiencias y puntos de vista particulares, surgidos como legados de lucha, son los que han consolidado la existencia de sujetos-mujeres diversos; y han implicado entretejer lazos de solidaridad y resistencia frente a las instituciones y sus dinámicas coloniales. Hoy, no solo las mujeres negras como sujetas, sino también las indígenas, las no cristianas, no europeas, no hetero; reclaman y construyen la sociedad como



espacio socio-cultural, en donde se supere la visión de homogeneización y estereotipización y se tejan relaciones desde la comprensión y la afirmación de la existencia de un sujeto *otro*. Este sujeto-mujer polifónico, de construcción múltiple y cambiante, performativo, pero no determinado por los discursos hegemónicos, abre el espacio para el debate sobre la universalización de las representaciones de hombres y mujeres, que mantiene la heterosexualidad como normativa y basa las políticas feministas en falsas y tramposas categorías.

La configuración de las mujeres desde la instauración del patriarcado como un entramado de relaciones de poder, es atravesada por la matriz combinada de sexo/raza/ etnia/ género; que hace que se plantee la premisa de una construcción de identidades, a partir de relaciones y conflictos sociales, en la necesidad de revelar hechos invisibilizados y vislumbrar nuevas posiciones de sujetos-mujeres.

#### **1.4. CONFIGURACION DEL SUJETO ESCOLAR**

Las condiciones históricas que posibilitaron la configuración del sujeto como escolar obedecen a la modernidad; la separación del mundo adulto del infante, la naciente necesidad de proteger a niños y niñas y la concepción sobre ellos/ellas como seres carentes e inacabados generaron una serie de dispositivos que lograra encauzar sus cuerpos, mentes y almas. A continuación presento cuáles son esas condiciones desde las cuales se ubicó a los sujetos como estudiantes.

##### **1.4.1. SUJETO ESCOLAR INFANTIL**

Otra de las categorías emergentes en la modernidad es la de infancia, la cual adquiere relevancia desde el discurso de la pedagogía, como proyecto político que pretende administrar esos “cuerpos infantiles”, tal como lo manifiesta Mariano Narodowsky (1999), al reducir al niño o la niña a un cuerpo depositario del accionar específico de la educación escolar. Tal administración de estos cuerpos instituye: la universalización de

la escolarización, la distribución y redistribución de niñas y niños en las instituciones escolares, de acuerdo a su inteligencia y capacidad de aprender, la edad y la meritocracia.

No obstante, aunque vale la pena aclarar que en la época imperial romana: la *scholae* considerada como el lugar de un solo salón en donde se impartía enseñanza a alumnos de diferentes edades y con un horario flexible (Sáenz Obregón & Zuluaga, 2004), ya asumía una concepción de sujeto escolar; sin embargo, el actual sujeto escolar tiene su configuración más precisa en el discurso de la modernidad; en la naciente escuela moderna, considerada por Sáenz Obregón como:

...una institución laica con maestros seculares (pues durante la Edad Media la Iglesia y las comunidades religiosas se abrieron escuelas para la enseñanza de la doctrina dirigidas por religiosos de orden o curas de parroquia), controlada por el Estado, abierta a todos, ricos y pobres, niños y niñas (aunque en espacios diferenciados), organizada por clases y según la edad y en donde niños y jóvenes de todos los grados hasta la universidad ingresaban y empleaban allí la mayor parte de su tiempo (citado por Noguera, 2015: 3).

Este sujeto escolar es configurado desde lo que se denominó en la pedagogía tradicional como el “universo pedagógico”; “que se define por su separación del mundo exterior” (Snyders, 1974), en donde se crea un muro físico, académico y religioso, que concibe la educación como “una rectificación, una refundición, un desenraizamiento de lo que sería la espontaneidad infantil” (p.15); se configura, por ende, un sujeto que debía ser encerrado, cuidado, vigilado y disciplinado, para alejarlo de lo “sospechoso y lo maligno”. Y así como la escuela aparece en relación a lo que Foucault ha llamado el poder pastoral, el sujeto escolar también se configura desde este poder, cuyas características más generales son:

(1) la existencia de un pastor encargado de conducir (guiar, vigilar, cuidar) a todos y a cada uno los miembros de su rebaño y (2) la presencia de un grupo humano

que acepta la dirección del pastor y le debe obediencia y sumisión (Noguera, 2015: 5).

Por otro lado, la mirada del sujeto como un animal instintivo que debe ser educado con humildad y desprendimiento, para lo cual el educador debe estar en constante vigilia de aquel ser “que es tan débil y siente tal atracción por el mal, que cualquier encuentro con la tentación, por breve que sea, corre el riesgo de tener un efecto catastrófico” (ibíd., p.14), de donde se deriva su obligación de purificar todo lo que rodea al niño, desde la colonialidad del saber eurocéntrico, perpetuando una única mirada del mundo, un “uni-verso pedagógico”; en donde la grandeza del mundo romano, el latín y la retórica, como elementos magnánimos de un mundo ficticio lo aleja de su ser sí mismo y lo condena a la oscuridad, la tortura y la sumisión.

El papel homogeneizador de la escuela sobre la población produjo un sujeto que debía someterse al “arreglo de sus corazones con principios de honor y de integridad para hacerles buenos ciudadanos y formar en ellos el hombre cristiano” (Martínez, 2008). Además, de aprender lo necesario “para la ocupación útil en pos de la prosperidad económica del Estado” (2008: 6).

Igualmente, los diferentes modelos pedagógicos que circundan la escuela, también configuran unos sujetos escolares que responden a los fines de cada uno de estos; encontrando en ellos unas “tecnologías disciplinarias”<sup>11</sup> y unas funciones dentro de la conducción de los sujetos. Por ejemplo, el modelo romántico, cuyo fin es el desarrollo natural del niño, delimita un sujeto héroe, orgulloso, libre de sumisión. En el modelo de

---

<sup>11</sup> Para Oscar Saldarriaga (2000), los modelos pedagógicos son formas de gobernar la escuela que incluyen saber y tecnologías, según sus fines. Establece una matriz a partir de la cual explica el funcionamiento de la escuela, desde el cruce de dos componentes: el poder y las técnicas: “como efecto del poder pastoral, la escuela cumple una doble función que ejerce sobre todos y sobre cada uno: es a la vez un poder individualizante y un poder masificante, busca formar individuos al tiempo que masifica. De otro lado, la escuela implica una tensión permanente entre unas tecnologías (técnicas o mecanismos) organizacionales, relacionados con su procedencia disciplinaria y un saber acerca de la enseñanza, la formación, la educación y el aprendizaje” (citado por Noguera, 2015).

la Escuela Activa,<sup>12</sup> el estudiante es líder y cooperador, asumiendo el principio del modelo de Rousseau que no enseña nada a Emilio, ni ejerce ninguna acción sobre él, sino que espera a que sea el propio Emilio, con sus acciones, las que tengan un efecto educativo. El objetivo de esta nueva escuela,

no era la defensa de la raza, ni el examen del niño para lograr una selección social en la escuela y en la sociedad; el objetivo era la formación del ciudadano para la vida democrática (Rousseau citado por Noguera, 2015).

El sujeto escolar de la escuela contemporánea, tal como lo define Noguera (2015) obedece a la idea de “la existencia de un individuo pensado como un yo, con intereses propios y dotado de potencias que constituyen su capital fundamental, que es preciso desarrollar a través de las competencias” (p. 45).

#### **1.4.2. LOS Y LAS JÓVENES COMO ESTUDIANTES**

La universalización de la escolarización llevó a que la escuela se convirtiera en “un lugar para el común” (Martínez, 2008), que incluyera la enseñanza de una lengua común, la rectificación de costumbres, por medio de preceptos religiosos y civiles (desde el discurso de los derechos del hombre) y el aprender a ser útiles a la sociedad (competencias laborales). La consolidación de los Estados-nación vio en la educación

---

<sup>12</sup> Movimiento desarrollado a partir de los últimos años del siglo XIX, en relación con determinadas ideas sobre la educación y sus prácticas que en Europa y en distintos países del mundo emergieron a contrapelo de la educación tradicional, según Gadotti (2000) citado por Narváez (2006) “...fruto ciertamente de una renovación general que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño” (p.630). En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía (Palacios, citado por Narváez. 2006). La Escuela Activa es la escuela de la acción, del trabajo de los alumnos guiados por el maestro. Son ellos quienes investigan y procesan la información, responsabilizándose conjuntamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ( 2006: 630)

la garantía para lograr el progreso y el desarrollo; el infante que ya no es considerado como “adulto”, al cual es necesario disciplinar; se convierte en el joven que debe mantenerse en la escuela, con el fin de apartarlo de la ociosidad y prepararlo para el futuro.

La captura de los niños del *Estado llano* en la escuela respondía a las nuevas necesidades perfiladas por el gobierno de la población. Las ocupaciones útiles y la obediencia, los pilares sobre los que se empezó a apoyar la prosperidad y el orden del Estado, demandaban la constitución de cierto principio de unidad a partir de la homogeneización de los conocimientos y los hábitos. (Martínez, 2008:3).

Así mismo, la educación pasó a ser un derecho, pero también una obligación: todo niño, niña, adolescente debió convertirse en alumno. Además, como se especificó anteriormente, las categorías de infancia, adolescencia y adulto empezaron a ser configuradas en la modernidad, con el proceso de diferenciación de las edades, separando y asignando a cada “etapa” un nombre; claro está que la organización de los sujetos por rangos de edad no es solo “una forma “inocente” de repartir el conocimiento social, sino también, y principalmente, un mecanismo de control social y un dispositivo de autorregulación vinculado a otras variables”. (Reguillo, 2000: 24).

De tal manera que, las personas infantiles son consideradas sujetos incompletos, asumidos como individuos que deben ser educados en instituciones específicas para convertirlos en “adultos”, constituyendo por tanto el sujeto pedagógico “alumno”. Es así como los sujetos jóvenes se mantendrán en el sistema educativo, “sujetos” a modulaciones que pretenden deslocalizarlos como jóvenes y ahora nombrarlos solamente “estudiantes”, que se preparan y disponen el cuerpo y el alma para el trabajo y ser “hombres y mujeres que construirían el progreso de la nación, por lo que la vida “verdadera” y “completa” comenzaba cuando los sujetos dejaban su condición de alumnos y se introducían en la adultez (Carli citado por Linares & Storino, 2010: 11).

Por otro lado, la juventud, al ser vista como una etapa de la vida, se refiere a un grupo social restringido que “accede a una etapa de transición, una “moratoria” entre la

madurez biológica y la madurez social. Esta moratoria representa un privilegio que permite a algunos jóvenes consagrarse a los estudios y postergar el desempeño de roles adultos” (Arango, 2008: 2). Esta moratoria llevó a la inclusión de los sujetos-jóvenes en las escuelas donde, obviamente, como producto de la sociedad capitalista moderna (2008), produjo un modelo de ciclo de vida lineal, conformado por etapas sucesivas: educación básica y media, formación para el trabajo o la profesión, conformación de una familia e inserción en el mundo laboral, jubilación, etc.

Este modelo ubica a la escuela (y la universidad) como instituciones centrales para la consolidación de sus lemas de progreso y movilidad social. Sin embargo, a lo que acudimos hoy es a unas instituciones que clasifican y jerarquizan los destinos de las y los jóvenes estudiantes de acuerdo a su origen social: “la oferta educativa se segmenta y polariza, diferenciando públicos y oportunidades, generando y legitimando la segmentación de las juventudes” (2008: 6).

Los sujetos jóvenes, al ser incluidos en la escuela, se convierten en estudiantes que - muchas veces- deben despojarse de su condición juvenil, lo que permitirá la construcción de sujetos homogéneos con el fin de responder a los requerimientos del modelo capitalista. Sin embargo, hoy se nos presentan unas nuevas formas de juventud, surgidas de la era de la tecnología, el mercado, de la “espectacularización de la vida” (Brachi & Seoane 2010), a través de los medios masivos de comunicación y las redes sociales. Formas que generan un choque intergeneracional con las y los docentes y es, en esta diferenciación, en que ellos y ellas se van construyendo dentro de la escuela como sujetos particulares; sujetos jóvenes escolares que resignifican la escuela como espacio para conocer a los demás, dentro de variadas experiencias relacionadas con el amor, la amistad, el compañerismo y la sexualidad.

Igualmente, este modelo es asumido desde una experiencia masculina particular, dejando de lado las experiencias de las mujeres “en las que el ciclo educativo tiende a ser más corto en numeroso sectores sociales, al tiempo que la adultez social de las

mujeres estaba centrada en sus roles reproductivos en la familia, mientras la de los hombres en su papel como trabajadores en el mercado laboral” (Arango, 2008: 2-3).

La condición estudiantil para las mujeres no solo jerarquiza y estigmatiza los modos de ser joven, sino que construye unas formas de “ser mujer estudiante” las cuales están relacionadas con las maneras como se incluyeron a las mujeres en la educación. Formas que obedecieron a la concepción de la obligatoriedad de la educación y a la necesidad de consolidar el proyecto de progreso y desarrollo de los estados-nación.

Sin embargo, a diferencia de la enseñanza basada en la formación para el trabajo en el ámbito público y el liderazgo de los planes de progreso de los “hombres”, las mujeres acudieron a una enseñanza relacionada con lo doméstico, la higiene y el arte de cuidar: aspectos relacionados con la sujeción de las mujeres a su función “natural” de ser madre y esposa. Sin embargo, pese a las escasas opciones, el acceso al conocimiento abrió otras posibilidades a las estudiantes de hacer parte de la transformación de estas “condiciones otorgadas”, como los movimientos sufragistas.

Es así como, desde las tácticas que han constituido a la escuela como dispositivo de encauzamiento: el uniforme, las filas, los tiempos escolares, el currículo, la segmentación de los espacios, se ha configurado los sujetos mujeres jóvenes en sujetos escolares. La experiencia escolar de este modelo ha inscrito al alumnado en dos categorías binarias: hombre o mujer. No obstante, al considerar la experiencia como una construcción cultural (Brah, 2011), entendemos que la experiencia escolar no será la única visible en la escuela, sino que se encuentra con esas experiencias individuales y colectivas del ser mujer y ser joven, que las posiciona en diálogo y tensión con esa realidad que las rodea.

En definitiva, al abordar la configuración del sujeto desde las condiciones históricas de posibilidad de las tres posiciones de sujeto: joven, mujer y escolar; permite evidenciar que somos producto de categorías binarias con las que el pensamiento de la modernidad/colonialidad nos ha construido como sujetos *otros* del lado de la

inferioridad, la discriminación, el no-ser, lo oculto. Centro-periferia, varón-mujer, joven-adulto, son categorías rígidas que han ubicado a los sujetos en la colonialidad del poder, del saber y del ser; y que, sin embargo, desde una interpretación decolonial<sup>13</sup> de las formas como hemos vivido y experimentado estos lugares; nos permitirá, en el caso concreto de la escuela, transformar nuestras experiencias en perspectivas móviles que desnaturalicen las formas de pensar y educar hacia una posibilidad de creación de sitios contra hegemónicos de lucha (McLaren, 2008) y desde la esperanza de “que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría” (Freire, 2007: 33).

No obstante, al explorar las condiciones históricas de posibilidad que configuran lo que hoy se ha denominado jóvenes, mujeres y estudiantes, me dirige a cuestionar por las condiciones de emergencia de la escuela, construida como dispositivo civilizatorio y de control. Así como también, a explorar las otras posibilidades de su configuración que permita la recuperación y coexistencia de saberes y seres *otros*, alejados de la matriz colonial de poder: masculino, occidental, hetero, cristiano.

En concordancia con lo anterior, en el siguiente capítulo mostraré las condiciones de emergencia de la escuela moderna y las maneras diversas de pensarla y asumirla como el lugar de la experiencia no solo escolar, sino también juvenil y todo lo que la conforma (relaciones entre jóvenes, miradas, palabras, lugares simbólicos).

---

<sup>13</sup> Corriente de pensamiento desarrollada en América Latina que busca decolonizar la mirada eurocéntrica moderna. Un «Paradigma Otro»; no un paradigma nuevo ni un paradigma maestro, sino un paradigma que permita hablar en y desde las perspectivas de las historias coloniales; en y desde las historias locales a las que les fue negado potencial epistémico y, en el mejor de los casos, fueron desestimadas por ser «conocimiento local» (Mignolo, citado por Flórez J. 2005:86). Hablar de una interpretación decolonial implica asumir que en el sistema-mundo existen una serie de relaciones étnicas, raciales, sexuales, epistémicas, económicas y de género que los primero procesos independentistas dejó intactas y que son aquellas que vienen configurando los saberes, los sujetos y sus relaciones. Lo decolonial se podría definir como: “un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político” (Grosfoguel, 2007: 17).



## CAPÍTULO 2: ESCUELA, EXPERIENCIA Y RELACIONES ENTRE PARES

La escuela, vista como el lugar que “encierra, incorpora, acoge en su interior al común de la sociedad y, paso seguido, produce el efecto de hacer común todo con lo que interactúa” (Martínez, 2008:1), se convierte en el espacio para que los pares puedan estar juntos, el espacio de la socialización.

El espacio escolar es un lugar de encuentro entre individuos portadores de trayectorias e historias personales distintas con intereses, saberes y valores también diversos y, por tanto, un lugar en donde convergen multiplicidad de ideas y posiciones filosóficas y políticas a las que los jóvenes quedan expuestos (Guerrero, 2000: 25)

Es así como, dentro de esta “máquina de control” (Foucault, 1975), que fabrica experiencias, modifica comportamientos, encauza o reduce la conducta de los individuos (1975: 207); se configura una serie de espacios simbólicos que hacen parte de los mundos juveniles y genera “la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc., que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma un sujeto”. (Anzaldúa, 2007:7).

Aunque las prácticas que tienen lugar en la escuela<sup>14</sup> obedecen a la intención de una universalización de las vidas de las personas, como parte de los modos de dirigir sus conductas; la singularidad de las experiencias juveniles atravesadas por los tiempos y espacios, se configuran como elemento fundante para los y las jóvenes; puesto que estos y estas,

...entran en contacto con las significaciones imaginarias que la sociedad instituye respecto a las prácticas para las que se forma, las interioriza y se hace sujeto de estas

---

<sup>14</sup> Aquí hago referencia a la escuela moderna, producto del capitalismo, cuyo objetivo era encerrar y disciplinar a la población pero a la vez, civilizarlo para lograr el progreso.

instituciones; pero no de manera mecánica, sino manteniendo ciertas tensiones en las que su deseo y su estructura subjetiva entran en juego, generando resistencias a los saberes, a los discursos y a las formas de ejercicio del poder, que toda institución instaaura. (Anzaldúa, 2007: 9)

En esa línea, en este capítulo, reflexionaré sobre la categoría “experiencia” desde los encuentros y desencuentros de dos apuestas: por un lado, de Larrosa (2006) quien la define como “un modo de estar en el mundo, de habitar el mundo” (111) y afirma que “la experiencia es el lugar de la libertad” (105), desde la cual las relaciones que se establecen entre las diferentes personas que hacen parte de la comunidad educativa se podrían asumir como singulares pero, a la vez, plurales porque cohabitan y transforman la realidad de la escuela; y, por otro lado, desde los aportes críticos de los feminismos en voz de la escritora austríaca Avtar Brah (2011), para quien la experiencia es una construcción cultural que produce sujetos. Estas dos apuestas me permitirán analizar las maneras como las percepciones y experiencias singulares de las jóvenes de grado décimo y undécimo sobre sus diferentes relaciones entre pares se configuran en prácticas discursivas constitutivas del ser sujeto mujer en la escuela.

Sin embargo, para comenzar, se hace necesario exponer las condiciones de emergencia de la escuela moderna, sus características y efectos sobre la configuración de los sujetos; efectos que han homogeneizado sus experiencias, sus formas de ser, existir y relacionar-se.

## **2.1. CONDICIONES DE EMERGENCIA DE LA ESCUELA MODERNA**

La escuela que hoy se conoce, surge como un producto de la sociedad capitalista ante la necesidad de la configuración de una institución que garantizara la estabilidad del tipo de sociedad que ésta aspiraba a ser. La escuela, entonces, como producto de la modernidad, obedece a una serie de “utopías educativas” que determinan su función y su intención: “Educar es educar a un hombre para una finalidad totalizadora que se construye a partir de sus repercusiones sociales. Educar es formar a un hombre para

una determinada sociedad” (Narodowsky, 1999: 20); su estructura consagró en sí la misión de “civilizar al pueblo”.

La escuela, como “dispositivo civilizatorio” (Martínez, 2008) significó desde la Ilustración<sup>15</sup>, una maquinaria que guiaría a la sociedad hacia la era de las luces y del progreso. Sacar a la población de la ignorancia y la pobreza, sería una labor para la escuela, es “el taller de hombres” (Comenio), que se plantea como objetivo “convertir los hábitos, creencias, saberes y formas de pensamiento de los pobres en hábitos, saberes y formas de pensar ilustradas, es decir, civilizadas, modernas, racionales”. (Noguera, 2015:13).

Por otra parte, esta conducción de la población constituyó la escuela como una máquina de control que somete a las personas -infantes y jóvenes-, a una transformación disciplinaria, es un “aparato de observación, registro y encauzamiento de la conducta” (Foucault, 1975: 179) así, enmarcada en “las disciplinas”, se fija unos lugares determinados no solo para vigilar, sino también para crear un espacio útil para el sistema capitalista; al igual que ocuparse de la clasificación de los individuos: filas, grados, horarios, de acuerdo a su edad, conducta y avances en el conocimiento. Esto permite que se asignen unos lugares individuales que hacen posible el control de cada persona y el trabajo simultáneo de todos. Igualmente, la fijación de un currículo unificado, cuya pretensión es producir efectos homogéneos, al permitir que el modelo pedagógico estipule qué se debe y qué no se debe hacer en la escuela; el control del tiempo, para hacer que los docentes enseñen en el mismo período de tiempo, la misma disciplina; la estructuración de un calendario escolar único, que controla la unificación del tiempo de estudio y del currículo, en lo que Foucault (1975) nombra como las “micro penalidades del tiempo, de la actividad, de la manera de ser, de la palabra, del cuerpo, de la sexualidad” (183).

---

<sup>15</sup> La Ilustración fue un movimiento cultural e intelectual europeo que se desarrolló desde finales del siglo XVII hasta el inicio de la Revolución Francesa. Fue denominada así por su declarada finalidad de disipar las tinieblas de la humanidad mediante las luces de la razón. El siglo XVIII es conocido, por este motivo, como el Siglo de las Luces. Sus pensadores sostenían que la razón humana podía combatir la ignorancia, la superstición y la tiranía, para construir un mundo mejor. Para el marxista Lucien Goldman (1950), la Ilustración puede ser definida como “una etapa histórica de la evolución global del pensamiento burgués”. (Tomado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Ilustraci%C3%B3n>)

Hoy se recibe la educación en la denominada “escuela competitiva” (Martínez citado por Noguera, 2015), la cual ha sido producto “de la disfunción que generó la escuela decimonónica y la escuela biopolítica de siglo XX” (Noguera, 2015: 45), que responde a la idea de pensar una educación para un individuo con intereses propios, que debe desarrollar sus potencialidades desde las “competencias” y aprender los “códigos básicos de la modernidad” (CEPAL, citado por Noguera, 2015).

Esta escuela se convierte en el espacio donde los y las jóvenes deben producirse, (y de hecho lo hacen), como personas competitivas y competidoras, como consumidores(as), que manejan la tecnología y la difunden, como una hábil y sumisa operaria del sistema.

La escuela se concibe como todo un proyecto de economía política, una estrategia de producción política de la economía. En su interior se produce un determinado tipo de ciudadano y ciudadanía, pero de la misma manera, un determinado tipo de fuerza de trabajo, un potencial de fuerza de trabajo. (Alvarado, 2009: 168).

Y es así como viene emergiendo una y un joven que se construye de acuerdo a estos contextos, como forma de adaptación, resignificación y resistencias, no solo a un modo de ser adulto, sino a unas dinámicas de destrucción y rendición; de sometimiento y subordinación al mundo adulto, manifestadas en el vínculo entre política y guerra; construcción interpretada por algunas y algunos como apatía e indiferencia.

Por otro lado, se manifiesta como un lugar normatizador, “ministerio de la verdad”<sup>16</sup> en donde la(s) subjetividad(es) se moldean, se evalúan, se califican y se sistematizan. Algunas de las evidencias de ello, se presentan en la acelerada emergencia de discursos como los contenidos en los Manuales de convivencia, las llamadas capacidades ciudadanas, leyes de convivencia, políticas de diversidad y género, que obedecen a “lo normal como principio de coerción en la enseñanza” (Foucault, 2002:

---

<sup>16</sup> Véase la novela “1984” de George Orwell.

200) y las cuales se centran en difundir directrices hegemónicas, que definen las reglas del juego y construyen culturalmente la juventud.

Dichos discursos florecen en nuestros “diálogos” con las y los jóvenes diariamente, pero frente a los cuales ya no hallamos credibilidad por parte de ellas y ellos. Nuestra credibilidad ha sido puesta en entredicho, ya que la experiencia directa de estos chicos y chicas en el contexto escolar está llena de otro tipo de significaciones; en algunas ocasiones, no relacionadas con el mundo académico-productivo, sino con la posibilidad de un espacio *otro*, de encuentro con sus pares; desde esos lugares, se empiezan a identificar con determinados comportamientos y valores, diferentes a los vigentes en el mundo adulto.

## **2.2. EDUCACIÓN Y EXPERIENCIA: EFECTOS DE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS**

La ciencia moderna tiene como objetivo principal “objetivar la experiencia hasta dejarla libre de cualquier momento histórico” (Bentolila, 2011:18), sustentada en el esquema dicotómico Sujeto-Objeto; donde la experiencia queda relegada a la mera observación, ordenada y configurada metodológicamente como el punto de partida del conocimiento y el fin que determina la realidad. No obstante, cuando la observación está orientada y controlada por el observador se habla de "experimento" científico.

Así mismo, la experiencia es asumida como el puente entre el conocimiento y la vida humana. Sin embargo, estas concepciones de la palabra experiencia, terminan limitando su alcance y asignando una sola manera de asumir la *experiencia*, una parte más del método que se da como tarea la apropiación y el dominio del mundo:

Pero aquí, la experiencia es un experimento; es predecible y se convierte en el modo como el mundo nos vuelve su cara legible, la serie de regularidades a partir de las que podemos conocer la verdad de lo que son las cosas y dominarlas. (Larrosa, 2006: 35)

En cambio, en Gadamer (1977), “la experiencia está esencialmente referida a su continuada confirmación y cuando ésta falta, ella se convierte necesariamente en otra distinta” (427). Por lo tanto, no hay una única experiencia, sino que se acude a una pluralidad de experiencias que -a la vez- son singulares, ya que como él mismo lo afirma, las personas se pueden enfrentar a un mismo acontecimiento, pero siempre sus experiencias van a ser diferentes, en cuanto a que se relacionan con la tradición y los prejuicios que cada una haya vivido. “La experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable” (Gadamer, citado por Bentolila, 2011:19).

De la misma manera, Larrosa asume la experiencia como “eso que me pasa”, que genera inquietudes; cuyo saber se adquiere en la manera como el sujeto va respondiendo a lo que le pasa durante su existencia y que va conformando lo que cada uno es. La experiencia tiene que ver con nuestra “formación y nuestra trans-formación”. Coincide con Gadamer que la “experiencia no puede ahorrársela nadie, es decir, que nadie puede aprender de la experiencia de otro, a menos que esa experiencia sea de algún modo revivida” (Citado por Larrosa, 2006:98).

Para ser una *experiencia*, Larrosa destaca unos principios que la definen: es ajena a mí, no puede ser mía, por eso no debe ser interiorizada ni apropiada; el sujeto es el lugar de la experiencia, porque es donde se concreta, al ser el lugar, debe existir una reflexividad, es decir un movimiento de ida y vuelta, que tenga efectos en lo que soy; no hay una experiencia general; ésta siempre es subjetiva, singular y sus resultados siempre deben propender por la formación o transformación del sujeto; si no hay cambio alguno, es que esta experiencia realmente no pasó por el sujeto, no dejó huella.

Desde estos principios, se puede definir la experiencia como esos espacios en que se padece, es irrepetible, impredecible, incomprensible, inidentificable; ésta no cambia los acontecimientos pero sí tiene unos efectos sobre los sujetos: su formación; siempre es singular; por lo tanto, habrá pluralidad de experiencias frente a un acontecimiento. El

acto vivido que pasa por la reflexividad y la interpretación<sup>17</sup> de prejuicios que se habían asumido como parte de nuestras experiencias previas, abre la posibilidad de la formación y transformación de nuevas experiencias.

Tal como lo muestra Larrosa, la experiencia no puede ser explicada desde el lenguaje de las ciencias, puesto que éstas solo pretenden objetivarla, clasificarla, controlarla, calcularla y fabricarla; es así como los discursos de la Pedagogía se han sumado a esta forma de capturar las experiencias de los sujetos, dándoles un matiz diferente y ubicándolas como meras prácticas, opiniones o simples informaciones que le permitirán a las y los estudiantes la consolidación de *“su proyecto de vida”*.

Sin embargo, Larrosa nos invita a reconfigurar ese concepto de experiencia que obvia al sujeto en sí y asumirla como un modo de habitar los espacios y tiempos escolares; los cuales han sido objeto de la homogeneización, universalización, con la pretensión de encauzar sus almas, acciones, palabras, pensamientos, etc. Es por esto que, pensar la educación debe llevarnos a reflexionar sobre la manera en que estamos asumiendo la experiencia (una simple lista de acontecimientos o hechos vividos) en el contexto educativo y su incidencia en la configuración de las niñas y las mujeres como sujetos escolares.

Igualmente, pensar la educación desde la experiencia debe asumir que no todo está dicho, hecho, pensado, ni sentido; pues la experiencia es incertidumbre y siempre va a suceder lo imprevisto: “a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma”. (Larrosa 2006: 111). Frente a ello, se despliega una pluralidad de experiencias singulares que formarán y transformarán las subjetividades.

Estas experiencias suponen acontecimientos que son externos a cada sujeto: pero sólo cuando éste establece un diálogo con los acontecimientos que le rodean, pregunta

---

<sup>17</sup> La interpretación asumida como un acuerdo que se realiza siempre y constantemente con el mundo.” La interpretación es una interacción en la que ni el intérprete ni el texto se pueden salir de su contexto histórico” (Packer, 2013: 108)

por sus incertidumbres y logra una solución o transformación; solo ahí, hay una verdadera experiencia. De esta manera, la escuela se convierte en el espacio donde los sujetos padecen o son atravesados por experiencias; conocen a los y las otras en muy “variadas experiencias de amistad, compañerismo, amor y sexualidad”. (Weiss, 2011: 144) y se configuran.

Examinemos brevemente, ahora, los aportes de la escritora Avtar Brah (2011), sobre la concepción de la experiencia como un lugar de producción de diversas modalidades de sujeto, un efecto discursivo de aquellas prácticas que constituyen lo que se conoce como realidad. Estas prácticas discursivas son constituidas y constituyentes desde la intersección de los ejes de raza/género/clase/sexualidad, los cuales no son variables independientes sino que se entrelazan y generan relaciones de poder que forman y transforman los sujetos y sus realidades; obviamente, sujetos producidos en un contexto histórico, cultural, político y económico específico, por esto la experiencia es asumida por la autora también como una construcción cultural.

Se deduce que los sujetos humanos no son rígidas personificaciones de las culturas. Dado que todas las culturas tienen diferencias internas y nunca son estáticas, aunque el ritmo de cambio puede ser variable, nuestras subjetividades se forman dentro de prácticas discursivas heterogéneas. Distintas posturas subjetivas emergerán dentro de un único contexto cultural, ofreciendo la posibilidad del cambio político: de una postura no feminista a una feminista, por ejemplo. (Brah, 2011: 120)

Los efectos producidos por estas prácticas marcan nuestra vida cotidiana y es en esta relación mediada que surgen nuestras experiencias personales, agenciando un sujeto de un Yo, categoría que deja de percibirse como única e inmodificable. La experiencia no es una simple *representación* de una realidad “dada”, preexistente, sino que se asume como efecto discursivo que no solo pasa por las personas sino que las produce, como señala Foucault; contrario a lo que considera Larrosa, sobre que somos “sujetos de la experiencia”, sujetos ya existentes, al que le pasan las cosas, Brah asume la experiencia como el lugar de producción del sujeto, son estas las que condicionan los modos de ser y estar.



Tal como lo afirma Packer (2013), retomando a Foucault, al considerar que la constitución es un proceso ontológico en vez de epistemológico, en el que “las concepciones de ser humano son construcciones locales que han aparecido y desaparecido de manera abrupta. Los humanos actuamos con iniciativa pero dentro de condiciones específicas” (2013:406). Ello nos conlleva a asumir que no existen sujetos únicos, estáticos o dados históricamente, sino que al ser cada sujeto un producto de diversas experiencias específicas, históricas, entonces existen diversas formas de subjetividad.

Así mismo, la experiencia se convierte en un espacio de formación, transformación y reflexión, ya que al asumirlas como “no fijas e irremplazables”, se cuestionan las maneras como éstas han producido los sujetos desde las relaciones de poder. En el caso específico de esta investigación, la configuración de los “sujetos mujeres”, ha sido atravesada y categorizada de forma dicotómica con base a la diferencia sexual y a factores clasificatorios “todos estamos contruidos, o bien como hombres, o bien como mujeres, por ciertas condiciones simbólicas, semióticas y materiales” (Braidotti, 2000: 174); invisibilizando las experiencias de ser mujer(es) alejadas de estas ficciones. Experiencias que buscan desde la fuga y la emancipación reconstruir sus cuerpos, sus identidades históricas y experiencias culturales particulares.

A su vez, Brah (2011) propone ver la experiencia como “espacio discursivo donde se inscriben, reiteran o repudian subjetividades y posiciones de sujeto diferentes y diferenciales” (104), que permiten narrar nuestra historia y a la vez dialogar y aprender las historias de unas y otras. Esta apuesta que nos presenta la escritora Avtar Brah nos permite acercarnos a asumir la experiencia de ser mujeres en la escuela como una estrategia para desprendernos de lo que se ha naturalizado por la matriz colonial de poder que solo ha “reducido las mujeres a la naturaleza o lo natural [...] confabulando con esta reducción racista de las mujeres colonizadas” (Lugones, 2011: 94).

Las anteriores apuestas brindan una serie de elementos que implican asumir la experiencia en la educación, como un espacio constitutivo de lo que somos en la escuela, pero también en lo que podemos deconstruir y transformar, ya que al ser la experiencia algo exterior de cada uno de los sujetos y un constructo cultural, nada está determinado. Postura que implica visibilizar la educación como un espacio de diálogo de saberes sobre las experiencias<sup>18</sup>, en donde lo que se muestra no es el saber académico al que se ha llegado, sino la forma como se ha escuchado, como se ha abierto a lo que la realidad, el texto, el acontecimiento, le quieren decir. No es transmitir (como docente) la forma y resultado de mi comprensión, sino las inquietudes que se generaron en mí; ya que, como lo expresa Gadamer el significado no es algo que esté puesto para ser descubierto o extraído; al contrario, éste es “siempre una experiencia, un evento, un momento de aplicación [...] el significado de un texto es cambiante y múltiple, y una interpretación es verdadera cuando el texto responde exitosamente preguntas actuales” (Gadamer, citado por Packer, 2013: 110).

De esta manera, la educación en y desde la experiencia debe asumirse como algo que no es inmodificable; que es extraño al sujeto, pero que lo configura; es un proceso reflexivo, formador y transformador; con sujetos y experiencias singulares personales y colectivas que acarrearán una pluralidad de significados, los cuales no deben enfrentarse uno al otro, sino poner tales experiencias una al lado de la otra.

### **2.3. LA EXPERIENCIA ESCOLAR E INTERACCIONES SOCIALES EN LA ESCUELA.**

*La lectura puede ser una experiencia, una experiencia de lenguaje, pensamiento, sensible, emocional, en la que está en juego nuestros sentimientos. Desde el punto de vista de la experiencia en mi relación con el texto, lo importante no es lo que pueda decir el autor, sino cómo en relación con las palabras, del autor transformé mis palabras, mis pensamientos, mis sentimientos. La relación con la lectura no es de apropiación, sino de escucha, que lo otro*

---

<sup>18</sup> El saber de la experiencia (Larrosa, 2006) es el que se adquiere en la manera como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y que va formando lo que uno es.

*permanezca siendo como lo otro. El lector arrogante, que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo, es el sujeto que resulta de la formación occidental más agresiva y autoritaria. (Larrosa, 2006:97)*

Como sujetos desde y en la experiencia, es preciso asumir el espacio escolar como un lugar que está en constante construcción, donde no todo está fijado ni controlado y que más que descubrir intenciones, busca transformar o formar. La categoría de experiencia escolar, nos permitirá virar nuestras miradas hacia las diferentes formas en que habitamos la escuela y reflexionar sobre la educación como un espacio en el que habitan experiencias particulares, que no enajene al *otro* y que conciba la pluralidad de lo singular.

Aunque este espacio escolar Foucault (1988) lo comprenda como un dispositivo cada vez más sujeto a una serie de técnicas que garanticen “la ordenación de las multiplicidades humanas” que intentan definir una táctica de poder: [...] lo menos costoso posible [para] hacer que los efectos de este poder social alcancen su máximo de intensidad y se extiendan lo más lejos posible [...] en suma, aumentar a la vez la docilidad y la utilidad de todos los elementos del sistema. (1988: 222) La emergencia de significados diversos en el contexto de considerar la escuela como lugar en el que las experiencias configuran el ser estudiante, ser joven y/o ser mujer (en el caso de esta investigación), también genera una serie de resistencias a esas “modulaciones” las cuales han sido soportadas por las instituciones y las relaciones de poder establecidas desde la formación en y desde la competencia que divide a los sujetos; pero dichas resistencias abren, simultáneamente, una gama de posibilidades en las que no es necesario interiorizar o adaptar “eso” que traen consigo los mecanismos de control; sino que, al contrario, su irrupción se asume como lo imprevisto, lo que no ha sido planificado, que genera incertidumbre y frente a lo cual no está totalmente supeditada la formación.

Sin embargo, es prudente no caer en “concepciones idealistas” sobre la experiencia escolar; puesto que no se puede dejar de considerar que los:

...gustos, intereses, valores y normas –no sólo de los jóvenes, sino de todos- están moldeados por flujos culturales (hegemónicos y emergentes) promovidos por los medios de comunicación [...] las actuaciones y reflexiones de los jóvenes, hacen uso de diversos modelos y representaciones sociales, viejos y nuevos, pero los combinan y modifican de manera grupal e individual. (Weiss, 2011:141).

Pero lo que nos deja claro este planteamiento es que sí se puede permitir la confluencia de diversos significados en y sobre la escuela y la educación. Es así como, dentro de una de las múltiples experiencias que circulan en el espacio escolar, las experiencias del ser joven configuran también la escuela como el espacio de vida “donde se genera una atmosfera propicia para el establecimiento de interacciones sociales entre los jóvenes” (Guerrero, 2000:3) y las jóvenes.

Esta convergencia de experiencias da paso a la consolidación de formas de agrupamiento, en las que predomina la opción del encuentro amistoso con plurales formas de vida, en las que no interviene la racionalidad, ni la planificación controlada y en las que los sujetos jóvenes son asumidos como actores casi autónomos e independientes de múltiples determinaciones, capaces de vivir y construir sus propias vidas. Para estos grupos de amigas y amigos, compartir la cotidianidad escolar es uno de los elementos en torno de los cuales gira buena parte de sus vidas; pues el grupo les ofrece protección, camaradería, aceptación y lealtad, en donde “escuchar música, ir a cine, discutir textos, contarse tristezas y alegrías, son algunas de las actividades que expresan el ansia de aprendizaje que marca sus relatos y experiencias” (Serrano Amaya, 2004: 38).

Y es, en esta escuela, en la que habitan diversas subjetividades, sobre la que se van constituyendo unos lugares simbólicos desde las experiencias del mundo juvenil; unos territorios propios que llenan de significaciones por la posibilidad “de estar juntos”. Este lugar simbólico, no físico; es una escuela *otra*, redescubierta y dotada de nuevos significados; puesto que es allí donde se pueden desplegar libremente sus gustos, necesidades, expectativas e intereses; donde el deseo de experimentar y el de la posibilidad de aprender es más cercano; y, a la vez, es el refugio donde la complicidad

entre las y los jóvenes sirve para hacer frente a las presiones, dificultades y problemas que provienen de instituciones como la familia, la propia escuela o el campo laboral. Es allí, donde las reglas del mundo adulto no existen y no tienen cabida.

De manera que, los grupos de pares se consolidan como formas de protección y seguridad hacia el exterior, espacios privilegiados en los cuales se establece una comunicación cara a cara, se producen y circulan saberes, que se convierten en acciones; además es en donde,

...se establecen los lazos que definen sus razones profundas de ser; [...] una relación entre iguales que “hace de cuenta” que las diferencias no existen, que la interacción en el jugar juntos es de naturaleza democrática, que se puede contar con el otro y confiar en él como “verdaderos amigos”. (Muñoz, 2011: 55).

Es así como las experiencias de ser joven, ser estudiante, ser mujer, ser amiga en la escuela, son marcadas continuamente por prácticas sociales y culturales estructuradas desde la colonialidad del poder que “reconcibe la humanidad y las relaciones humanas a través de una ficción, en términos biológicos” (Lugones, 2008: 79); frente a lo cual nuestra práctica pedagógica, como espacio discursivo en el que se debata las diversas posicionalidades del sujeto, debe considerarse como lugar de desenmascaramiento que “denuncie los regímenes dicotómicos de género, sexo, sexualidad, raza, sobre los que se ha fundado la idea de países, pensamientos, sujetos hegemónicos” (Espinoza, 2008:14). Más aún, visibilizar las relaciones que establecen las estudiantes en la escuela con sus pares como espacio en el que se tejen diversas experiencias de ser mujeres, donde se aprenden las historias de una y otras podría brindarnos elementos para comprender otras maneras de establecer coaliciones entre “mujeres”.

### **2.3.1. TIPOS DE RELACIONES QUE SE VIVENCIAN EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR ENTRE MAESTROS, MAESTRAS, ESTUDIANTES Y FAMILIAS.**

La escuela también ha asumido una función reproductora de la socialización, desde la cual se transmiten inter-generacionalmente una serie de normas que deben ser

interiorizadas. Sin embargo, al considerar la escuela como el espacio donde confluye pluralidad de experiencias, es necesario ver que el espacio escolar es,

...un lugar de encuentro entre individuos portadores de trayectorias e historias personales distintas, con intereses, saberes y valores también diversos y, por tanto, un lugar en donde convergen multiplicidad de ideas y posiciones filosóficas y políticas a las que los jóvenes quedan expuestos. La relación de los alumnos con la cultura escolar, los coloca en posibilidad de acceder a temas que son centrales en su búsqueda de diferenciación del mundo adulto y de construcción de su propia identidad (Guerrero, 2000:25).

Allí, no solo se encuentran las relaciones entre pares (estudiantes), sino también entre maestros y maestras; maestros/maestras y estudiantes; maestras/maestros y familia y/o acudiente; relaciones que hacen parte de la cotidianidad de la escuela, pero que poseen sus propios matices, los cuales varían de una relación a otra.

Comienzo por analizar, por un lado, las relaciones que entablan los estudiantes con sus pares, quienes se encuentran en un proceso continuo de identificarse con otros (sus iguales) y distinguirse de otros (también pares); ellos y ellas acuden a la escuela diariamente, porque ahí están los amigos y amigas, novios/ novias y compañeros/compañeras; además, porque se convierten en el apoyo moral e incondicional cuando se encuentran en problemas, para *Manuela* una estudiante de grado undécimo:

*[...] Gabi y Camila son mis amigas, pero a Camila no le cuento lo mismo que a Gabriela. Hay amigos que son chéveres y ya; hay otros que están siempre en las buenas y en las malas. [...] Son los momentos que hacen eso, un amigo está en las buenas y en las malas, pero le tiene más confianza a quien pase con uno en las malas. [...] nos apegamos mucho por momentos que vivimos, no es el tiempo el que se comparte sino los momentos que se pasen [juntos].*  
*Conversación Grupo Focal Mayo, 2015*

En segundo lugar, los y las maestras como parte de la comunidad educativa, también hacen parte de esas interacciones que tienen lugar en la escuela. La mayoría de las relaciones que se entablan se hallan enmarcadas en los encuentros pedagógicos y

laborales que se generan dentro de la institucionalidad; es así como las reuniones de área, de grados, asambleas generales, permiten la interacción con los demás maestros y maestras, donde nos reconocemos como pares académicos, que compartimos experiencias relacionadas con lo pedagógico hasta que se termina la jornada. No obstante, también se puede encontrar grupos de maestros y maestras que, desde sus gustos, intereses o saberes, conforman “grupos de amigos y amigas”, que comparten espacios y tiempos por fuera de la escuela (almuerzos, fiestas, campeonatos, paseos); pero que, al interior de ésta, se convierten en los cómplices, colaboradores, reemplazos y que siempre están dispuestos a participar y coadyuvar en las actividades que las personas del “grupo” dispongan.

Por otro lado, las relaciones entre maestros-maestras y familia, de cierta manera obedecen a lo que Narodowsky (1994) llamó “dispositivo de alianza escuela/familia”, el cual surge desde la legitimación de la obligatoriedad de asistir a la escuela, cuando el cuerpo infantil pasa de la educación familiar a la educación escolar. Así mismo, esta alianza implicó una distinción de las funciones de la familia y de la escuela, caracterizando a los docentes como “especialistas” y obligando a la familia a llevar a los niños y niñas a las escuelas, por su “incapacidad” de brindar una educación “adecuada”. Esta alianza convertía a la familia en cómplice de la escuela, cuyas funciones eran complementarias a los sistemas de socialización familiar; en aquella, existían unos límites en cada uno de los dos ámbitos (el familiar y el escolar) y ninguno cuestionaba al otro.

Sin embargo, con el avance del capitalismo globalizado, hoy esta alianza se fragmentó y existe un carácter difuso entre los límites de ambas instituciones, abriendo la posibilidad de la inserción del padre o madre en la vida escolar y de la escuela en la vida familiar, pero con lazos débiles en las dos instituciones respecto de la niñez y la juventud. Las relaciones que establecemos como docentes con las familias de los y las estudiantes giran en torno a la necesidad de buscar “aliados” con quienes negociar para llevar a cabo la actividad escolar; puesto que en estas nuevas formas de asumir la escuela, ya no como dispositivos de disciplinamiento sino como mecanismos de control (Deleuze, 1991), el Estado estaría intentando “contener a los jóvenes” en la escuela,

con propuestas asistencialistas y focalizadas, controlando y limitando las posibilidades de niños, niñas, jóvenes y adultos; en ese sentido, las relaciones entre familia y escuela se tornan también problemáticas, ya que las familias sólo buscan respuestas y propuestas que solucionen sus situaciones familiares conflictivas y la escuela le atribuye a la familia no abordar esos conflictos para que los problemas no se trasladen al aula y obstaculice su trabajo académico.

### **2.3.2. IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES ENTRE PARES EN LA CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES.**

Como se puede vislumbrar, la experiencia escolar no solo está dotada de acontecimientos relacionados con lo académico, sino que también acarrea una serie de situaciones que rodean las relaciones que establecen las diferentes personas de la comunidad educativa con su historia y entorno particulares; sin embargo, existen otros tipos de relaciones que las y los estudiantes viven por fuera de la escuela, pero cuyo impacto en sus experiencias escolares (por ejemplo: el pertenecer a “barras bravas”), tiene unas dimensiones sociológicas más complejas.

Las relaciones entre las estudiantes mujeres adquieren importancia en la medida en que ellas asuman el espacio escolar como lugares de participación, de expresión social y de formación, tolerados por la institucionalidad y desarrollados en sus interacciones cotidianas como: el recreo, la “hora libre”, las salidas pedagógicas, los “jean days” (día de ir sin uniforme), las tareas o trabajos en grupos o, simplemente, ese tiempo-espacio que escapa de la mirada vigilante de las maestras y maestros.

Así mismo, las relaciones que entablan en este espacio escolar aportan elementos constitutivos a sus experiencias de ser mujeres-jóvenes, puesto que gran parte de su tiempo lo pasan “con sus pares, les gusta estar asociados en sus grupos de pares y con sus amigos (sociabilidad) y divertirse con ellos (socialidad). En cada grupo establecen sus propias normas y valores (socialización entre pares)” (Weiss, 2011: 146). El encuentro con el otro o la otra, está dotado de diversos significados que terminan respondiendo el eterno cuestionamiento: ¿quién soy yo?; al juntar las



experiencias de cada una de las chicas, se abre un abanico de posibilidades, en cuanto a la configuración de sí mismas, ya que, como lo manifiesta Gadamer citado por Martin Packer (2013), el encuentro con lo otro puede hacernos cambiar, desde una “fusión de horizontes”:

Nos puede permitir hacernos conscientes de al menos algunos de nuestros prejuicios, ponerlos a prueba y cambiarlos si es necesario (113) [...] Es por medio de la fusión de horizontes que arriesgamos y ponemos a prueba nuestros prejuicios. En esta forma, aprender de otras formas de vida y horizontes es al mismo tiempo, llegar a una comprensión de nosotros mismos” (Bernstein citado por Packer, 2013: 113)

#### 2.4. DE LOS “GRUPITOS” A LOS “PARCHES”.



*Salida pedagógica 2014*



*Grado 902, 2014. participantes semillero*



*Grado 1102, estudiantes semillero 2015*



*Encuentro deportivo organizado en la semana con miradas de mujeres por el proyecto Volviendo a la Pacha Mama*

*“...yo una vez le decía a mi papá que ¡cómo es posible que uno le tenga más confianza a un amigo que a alguien de la familia! Mi papá dice que un amigo nunca lo va a ver mal [mi comportamiento], en cambio él sí, porque yo soy su hija y sabe qué es mal. En cambio, el amigo es el que le acolita la mayoría de cosas. Aunque no todas, algunas aconsejan [...] pero yo digo que uno quiere una amiga y se mete en todo con una amiga y hay un lazo familiar” (Manuela, estudiante 16 años*

Los grupos de pares dentro y fuera de la escuela se han convertido en relaciones dotadas de significados para las y los jóvenes, ya que se asumen como círculos de protección, que les permite construir sus propias normas, roles, experiencias, frente a las instituciones y visiones enajenadas sobre la condición juvenil que se han constituido en los *“encauzadores de la conducta”* (Foucault, 1988) desde *“La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, normaliza”*. (1988: 189)

No obstante, la escuela también se ha constituido desde las percepciones y vivencias de las y los jóvenes en espacios de comunicación entre pares, de solidaridad y de tratamiento de problemas juveniles; espacios que se consolidan desde las diversas maneras de interacción que han establecido ellos y ellas; una de las muchas realidades que construye la experiencia. Estas formas de interacción no se agotan en el simple hecho de encontrarse y divertirse, sino que se convierten en esa *“familia”* que anhelan tener donde se *“puede contar lo más íntimo de mi vida; se le puede contar todo; por fuera de la familia”* (Manuela, estudiante 16 años) y siempre encontrarán apoyo incondicional, sin el temor de ser rechazadas o criticadas; así mismo, es el espacio donde se desea conocer y comprender a *“otros”*: los y las compañeras, los y las amigas, la novia o el novio; se entablan *“charlas”* donde las jóvenes pueden sentirse libres para contar sus cosas íntimas y conocer puntos de vista diferentes a los suyos.

Estas conversaciones se “convierten en un vehículo para la interconexión de distintos ámbitos y prácticas de los (las) jóvenes” (Weiss, 2011: 145) y en encuentros “clandestinos” que escapan de las miradas de las y los docentes, pero también de aquellas personas que no son del “parche”; en el descanso, en los cinco minutos de intercambio de clase, en el trabajo en grupo; conversaciones que pasan de la reflexión sobre las vivencias a convertirse en experiencias desde las cuales aprenden, se conocen mejor a sí mismos y trazan caminos y proyectos” (2011: 144).

Quizás como en otros colegios, para las estudiantes del colegio El Jazmín, el encuentro con las otras es un espacio para aprender a conocer a las demás, escucharse, aconsejarse y tejer lazos de solidaridad en torno a sus problemáticas, conocimientos y opciones de vida:

*Gabriela: Cuando estoy con Manuela es muy diferente y hacemos cosas que para los demás no son normales, a veces la gente coarta esas actitudes. Por ejemplo estamos hablando y los demás lo miran a uno como raro.*

*Entrevistador: ¿Ustedes buscan espacios o tiempos específicos para hablar de sus cosas?*

*Gabriela: Si el descanso.*

*Tatiana: Porque el salón es más el nivel académico, uno no puede hablar de ciertas cosas.*

*Gabriela: el descanso es propicio para muchas cosas. Un día estábamos todas y estábamos hablando y llegó alguien con quien no tengo confianza y no seguimos hablando, llegan personas externas y no existe confianza como para invitarla a hablar del tema. Siempre que llega alguien, el tema queda ahí.*

*Mariana: como que hablamos más tarde en mi casa. Uno saca espacios para ir a hablar con las amigas. Por redes sociales, si se puede hablar pero se borra la conversación.*

Conversación Grupo Focal, Mayo 2015  
Estudiantes grado 1102

Es así como, asistir diariamente a la escuela, también dota de sentido a quienes participan de la actividad educativa, porque para estas jóvenes es ahí donde están los amigos y las amigas. Igualmente, se puede observar que los grupos de relaciones que establecen las jóvenes giran en torno a aspectos como afinidades en los gustos sobre la música, el deporte; actividades en común, dentro y fuera del colegio; en cercanías de

los lugares donde viven, o por el tiempo que llevan estudiando en el colegio. Dichos aspectos condicionan y categorizan las formas de relacionarse y de nombrarse dentro de los grupos.

*hay amistades que llegan a un punto y se convierten [en] hermanos [por]que uno se cuenta todo y pasan todo el día juntos” [...] eso también depende de cuánto tiempo lleva uno conociéndolo, con Valentina, ya llevamos tres años y es como eso, uno le empieza a coger confianza a contarle todo, a hacer parte de la familia; por ejemplo, ella va a mi casa, mi familia la ama; salimos, hacemos cosas juntas... entonces ya se vuelve parte de mi familia, es la confianza, pero la confianza se gana de llevar años de amistad y de conocerse”*

*Manuela, estudiante 16 años  
Grado 1102*

*Nosotros nos llamamos “los mananos” [...] porque un día Natalia llegó diciendo: “Hola mananito”, de ternura, y decidimos que nos llamaríamos así: “El parche de los mananos”*

*Ana María, estudiante de 16 años  
Grado 1002*

El concepto de grupo propuesto por Rosana Reguillo (2000) “hace referencia a la reunión de varios jóvenes que no supone organicidad, cuyo sentido está dado por las condiciones de espacio y tiempo” (p.54); puede ser otorgado a la organización que existe dentro de la institucionalidad escolar, por ejemplo: “El grupo 1002”, a quienes los une simplemente el ser parte de un curso, verse cinco días a la semana y seis horas al día; no obstante, dentro de estos “grupos” se pueden encontrar otras diversas formas de agrupamiento, que se convierten en espacios más íntimos y singulares; a los que hoy en día los jóvenes les han denominado “los parches”:

*“Un parche es un grupo de amigos que siempre estamos juntos para todos lados; entonces uno ve los grupos y les dice “Ah allá está el parche” o “Este es mi parche”, los amigos que son conocidos y llevan mucho tiempo, por ejemplo: las Tamayito, ellas están desde preescolar [...]”*

*Ana María, estudiante 16 años, grado 1002*

*“Nosotras siempre hacemos tareas, jugamos voleibol, hablamos de todo, nos gusta dibujar...”*

*Laura, estudiante 15 años, grado 1002.*

“Los parches,” como una forma de agrupación de las estudiantes del colegio El Jazmín, se caracterizan y definen desde aspectos singulares en torno a los cuales ellas y ellos se reúnen; es así como no solo es “la conversación” lo que las une, sino también aspectos como “el jugar y/o salir juntas” y ello constituye la amistad. Por otro lado, también se encuentran los *parches* de chicas que llevan unidas mucho tiempo en el colegio y que son reconocidas por sus familias; aspecto que les ha permitido estar juntas por largo tiempo, pues la opinión de los padres y madres en torno a con quien “deben estar” adquiere cierta relevancia en el momento de establecer sus relaciones:

*...los padres no influyen mucho, sino que las mamás, con su sexto sentido, dicen “eso es malo para usted”, y a veces tienen razón. Yo salgo con amigos que no son del colegio, pero con quien llevamos mucho tiempo de conocernos, y mi mamá los conoce. Cuando vamos a salir, le digo “mami voy a ir con ellos” y no me pone problema; pero si le digo voy con Alexa, ahí sí (porque no le cae bien)...” Mariana, estudiante 16 años.*

Otra de las características de estas formas de agrupación de las estudiantes es la definición de amistad como confianza; para las jóvenes, quienes hacen parte de “sus parches” son aquellas personas con las cuales “*pueden contar siempre*”, “*que siempre están ahí*”, “*viven con intensidad cada locura*”, “*le cuento todo y ella me cuenta todo*”; los parches se convierten en esa otra familia a la que las une un lazo más fuerte, el de la identificación; cuando la joven conoce una persona y logra tener empatía, se considera que hay una amistad. La confianza está supeditada al “*estar juntas para siempre*”, a la necesidad de encontrar alguien con quien identificarse, que logre “*comprender lo que siente*” y así mismo pueda escuchar, sin entrar a criticar o rechazar por las situaciones que está viviendo, por ejemplo, por su opción sexual.

*...no es lo mismo la relación con una hermana, porque yo la veo todos los días y no hay tanta confianza, porque todas me ven como la menor y con una amiga sí le puedo contar esas cosas. Estudiante 17 años*

*... digamos con Dany, yo llevo más tiempo de amistad que con Manuela, y no es que yo desconfíe de Dani; solo que hay temas (de quien soy) de los que yo puedo hablar con Manuela de forma más libre. Estudiante 16 años*

Cabe anotar, que las diversas maneras como habitan juntas las estudiantes el espacio escolar, está dotado de pluralidad de experiencias singulares que llevan a inscribir ciertas identidades, las cuales, como lo afirma Brah (2011), no son fijas ni genéricas, sino más bien una “multiplicidad de relaciones en constante transformación” (152). Las experiencias de “las mujeres” no solo están en constante transformación, sino en una lucha por su visibilización, su existencia y coexistencia.

#### **2.4.1. LOS SUJETOS EN LA AMISTAD: LA COMPAÑERA, LA AMIGA, LA MEJOR AMIGA.**



Los adultos (padres, madres, maestros, maestras, familiares) hemos considerado que las relaciones que establecen las y los jóvenes son simples formas de estar juntos para divertirse; sin embargo, al ahondar en el significado de ese “estar juntas” que se define desde el identificarse con alguien, hallamos que la amistad como una experiencia se convierte en un espacio propicio para la configuración de sujetos, en este caso, de mujeres jóvenes, que no sólo se constituye desde lo institucional, sino que también es situacional, coyuntural, puesto que el sujeto se construye en lo contingente; son las prácticas de los sujetos, según sus circunstancias las que determinan sus maneras de ser. Por tanto, reconocemos que,

la subjetividad es un modo de hacer en el mundo, un modo de hacer con el mundo, un modo de hacerme en el mundo. La subjetividad es un modo de hacer con lo real, con la experiencia. Es la serie de operaciones que se hacen para habitar un dispositivo, una situación, un mundo (Vargas Guillén, 1993: 16).

Esta configuración de sujetos desde las relaciones que se establecen en la escuela, pero con una distancia de la institucionalidad, ha conllevado a crear maneras de nombrarse y nombrarnos que condicionan los modos y las normas de relacionarse dentro de los “parches”. Es así como se puede diferenciar, al interior de los grupos, diversas formas de llamar a las demás personas: compañera, amiga, mejor amiga, hermana.

Para las jóvenes, las personas con quienes se comparte un espacio y tiempo y con quienes solo les une el estar en ese mismo lugar, son denominados compañeros o compañeras, con estas personas no hay ningún tipo de afinidad y su proximidad, en ocasiones, obedece a “la utilidad” que se ve en ella:

*Las relaciones por ejemplo con Jaime o Natalia es solo el saludo, ellos son mis compañeros, porque compartimos un espacio juntos, estamos 6 horas al día.*

*Gabriela, 17 años*

*Compañera en grado 2 porque con Manuela a veces hablo, por Facebook para las tareas y con Natalia, compañera en grado 1, solo como que ¿tienes minutos?*

*Geraldine, 17 años*

Uno de las condiciones que permite el surgimiento de la amistad entre las jóvenes es la necesidad de estar con alguien que les brinde apoyo, que comprenda y comparta las vivencias relacionadas con su edad: problemas familiares, relaciones amorosas, dudas, tabúes. Y ¿quién mejor que las amigas para escuchar y aconsejar, desplazando desde lo afectivo las figuras de padre, madre y hermanos o hermanas?

*La amistad sí es importante, porque digamos: aparte de la familia, uno en los amigos encuentra el apoyo, bueno cosas así, bueno cuando la amistad es como pushhh, ¿cómo decirlo?, como*

*ayer lo dijo Tatiana, que es como otra familia; entonces, uno encuentra más apoyo... y bueno, tal vez uno se da cuenta hasta qué grado es importante cuando –digamos- las peleas y todas esas cosas que se dicen, porque a veces a uno le duele, entonces uno llega a darse cuenta de esa importancia.*

*Gabriela, 17 años*

Igualmente, la categorización de las amigas y los amigos como “mejor amiga/amigo” se configura desde lo que para ellas significa la verdadera amistad:

*Ellos sí son reales, porque no son hipócritas; no hablan a mis espaldas.*

*Natalia, 16 años.*

*Pero es, como te digo, a medida que se conoce a esa persona que se le llama amiga, se da cuenta si esa persona puede llegar a ser su segunda familia o no, su verdadera, mejor amiga.*

*Mariana, 16 años.*

Muchas de las niñas cuentan con muchos amigos y amigas, con quienes comparten diversos tipos de actividades, hay amigos de deporte, amigos de rumba, amigos de “desparche”, amigos de años; sin embargo, es diferente cuando se refieren a “mejores” amigas, porque se refieren a las más cercanas, con quienes pueden conversar de sus aspectos más íntimos:

*... amiga si tú confías y le cuentas cosas y le tienes confianza para contarle esas cosas como privadas, por ejemplo con Diana y Serpa, les cuento lo mismo. La distancia con Serpa no es un impedimento para contarnos nuestras cosas todos los días. Pero, por ejemplo con Tatiana yo la considero una amiga, porque ella es buena persona, está conmigo, estamos desde segundo y por eso es mi amiga; igual con Gabi, pero Tatiana no es mi mejor amiga porque yo no le cuento las cosas que le cuento a Gabriela.*

*Manuela, 16 años.*

En las “mejores” amigas se evidencia un grado de confiabilidad alto, porque saben que siempre va a estar ahí para acudir a su encuentro en momentos de problemas que



escuche, aconseje o incluso regañe. Y es entre ellas que se teje un lazo de hermandad, es con esta amiga-hermana que se vive una relación de confianza que no está exenta de los disgustos o peleas, pero que luego son reconciliables; se podría afirmar que, es desde esta configuración de la amistad, que se van generando relaciones de *sororidad* desde las cuales, en la diferencias, nos identificamos con las otras:

A partir de la conjugación histórica de las relaciones positivas de parentesco, compañerismo, amistad y de las antecesoras elegidas se ha sedimentado entre las mujeres una cultura entrañable y necesaria, vindicada y cuidada, en la que ha surgido la *sororidad* como una manera de relación que prioriza el bienestar personal y mutuo, a partir de una ética feminista de relación innovadora. (...) Las síntesis entre amistad, compañerismo y parentesco y el soporte en las ancestras, entre mujeres construidas a la luz del sentido de vida feminista constituye la *sororidad* que se convierte en pauta de relación entre amigas, parientas, conocidas y desconocidas y aún entre quienes discrepamos (Lagarde, 2012: 548)

Lazos que pueden ser el inicio de la construcción de una *sororidad* como un espacio político que den cabida a todas en la lucha por la liberación común (Rich, 1980), en contra del sistema género/colonial.

#### **2.4.2. TIPO DE RELACIONES DE LAS ESTUDIANTES CON EL ENTORNO JUVENIL BARRIAL Y DE OTRO TIPO**

Por otro lado, es necesario reconocer que existe otro tipo de agrupaciones en donde la motivación para el encuentro se origina en el interés por el deporte, la música, las artes, lo político. Estas otras formas de relacionarse también tienen su lugar específico: la calle, el barrio. Aunque la localidad de Puente Aranda, en la que conviven las estudiantes no refleja necesidades materiales básicas insatisfechas, sí se puede observar que existe una violencia marcada por las fronteras invisibles que han creado las “barras bravas” y las cuales condicionan fuertemente las experiencias de todos y todas las habitantes.

A pesar de su complejidad, algunas de las jóvenes escolares hacen parte de este tipo de organizaciones, donde la violencia se convirtió en un medio eficaz para resolver las diferencias. La relación con los pares dentro de estos grupos se convierte en importantes agentes de sentido, que les enseña otra forma de ver, interpretar y actuar ante las realidades que allí se viven, son otras experiencias que las van configurando como parte de un grupo.

Para las jóvenes, pertenecer a este tipo de organizaciones les proporciona identidad, seguridad y prestigio frente a otras jóvenes:

*Ellos son mi segunda familia, siempre nos protegen a las niñas. Aquí sí puedo encontrar los amigos reales, con quien puedo vivir de todo sin ningún temor, porque ellos nos cuidarán...  
Laura, estudiante 16 años.*

Existe tal grado de confiabilidad de las chicas en estos grupos, que no encuentran inconvenientes en “*hacer lo que nos dicen*”, así pueda tener repercusiones graves como conflictos con la ley, porque “*el grupo siempre nos protege y nos ayudamos*” No obstante, aunque se encuentren seguras en estos grupos; las jóvenes manifiestan sentirse molestas por la manera como en algunas situaciones internas o externas, son tratadas por algunos de los miembros masculinos del grupo:

*No me gusta que no nos dejen participar en algunas actividades, porque nos dicen que no somos capaces. Ellos son machistas y aunque nos cuidan, no nos dejan hacer cosas, porque se creen superiores. Laura, estudiante, 16 años*

Por otro lado, también existe un grupo de tres niñas que pertenecen a un grupo conformado en torno al rap y el hip hop, con quienes se encuentran todas las tardes en el parque para “hacer líricas”, escuchar música, fumar y algunas veces tomar alcohol. En torno al rap, se tejen lazos de solidaridad, confiabilidad, identificación; aspectos que

las jóvenes manifiestan no encuentran en sus hogares. El grupo de rap se convierte en ese espacio de libertad donde pueden desplegar todos sus deseos, sueños y pensamientos, el Rap se convierte en una manera de denunciar y expresar lo que no han podido;

gracias a la reunión de todas estas experiencias que en torno a la práctica del Rap o del Break Dance tienen cabida, estos individuos hallan la posibilidad de realizar los intereses, deseos o necesidades que podríamos denominar tanto básicos como subjetivos, que guardan dentro de sí, y que sirven de motivaciones para querer conocer y experimentar más alrededor de aquéllos. (...) Encontramos, de este modo, una entrada a la relación individuo–Rap, en donde el primero, gracias a la intervención (relación) de los pares y el entorno barrial —más allá de encontrar elementos significativos en el objeto (Rap), como es por ejemplo su carácter juvenil o de denuncia— encuentra que dentro de sí se experimentan sensaciones altamente gratificantes en las que el objeto es simplemente el medio para lograrlas, un objeto que está en su entorno y a su alcance. (Vélez, 2009:312)

*“Si buscas ser mi entuque  
No podrá ojos para uno  
Si busca ser mi amigo  
Sea real que con falsos no ando”*

Así canta Natalia, mientras va cerrando sus cuadernos; para quien estos “*si son los verdaderos amigos*”, “*los reales*”; la seguridad que le brinda el grupo de Rap a las jóvenes les permite configurar un espacio de identificación con cada una de las letras de las canciones y, así mismo, de diferenciación con los demás grupos, incluso con su *parche* dentro del colegio

*Los “mananos” son simplemente los de la recocha, los de pasar el rato aquí en el colegio. [...] además yo me la paso con ellos, porque mi mejor amiga tiene ahí su novio; pero ellos hablan mal a mis espaldas; mientras los de fuera, sí son reales. Ellos sí me conocen y nos consienten, porque sólo somos tres mujeres.*

*Natalia, 17 años.*

Como podemos ver, las experiencias del ser jóvenes siempre van a ser parte de la constitución de las diferentes formas de agrupación de las cuales hacen parte, cuya interacción con los pares es de gran importancia para la construcción de lazos afectivos y la búsqueda de reconocimiento. No importa si es adentro, al lado o fuera de la escuela; hay una configuración de espacios que les permite reflexionar sobre esas diversas maneras de estar juntas y juntos, las cuales condicionan su ser mujer dentro de cada uno de los grupos.

Por otro lado, durante las diferentes conversaciones y observaciones con las jóvenes, constaté una serie de miradas y palabras que denotaban ciertas rencillas entre ellas. En una charla formal con alguna de ellas, les pregunté cuáles eran las razones para ese tipo de actitudes, y ella me respondió: *“Profe eso es cosas de atrás, es por un “chino” (joven). El chino estaba saliendo con las dos al mismo tiempo... y ellas lo pillaron. Por eso se pelean a cada rato”*. En otras conversaciones, algunas niñas expresaban que, a veces, era muy difícil entablar una relación de amistad sincera con otras mujeres, porque somos “chismosas”, “criticonas” y “envidiosas”:

*Prefiero una amistad con un hombre, porque el hombre no critica sino que me apoya con el solo hecho de ser hombre y digamos él me quiere de alguna forma me va a apoyar, me escucha. Con la mujer a veces se arma el show. Somos muy dramáticas, lo hacen sentir mal a uno.*

*Vanessa, 17 años*

*... las mujeres somos muy competitivas, tú ves a alguien que tiene la misma camiseta y se acabó el mundo. En cambio entre los hombres si alguien se viene vestido de igual manera, se dicen “buena somos hermanos”. En cambio entre mujeres decimos “te cambias o te lo quito”*

*Geraldine, 17 años*

Al ser sujetos que, históricamente, hemos sido constituidos por los diversos discursos productos de las relaciones de poder-saber, nuestras experiencias de ser mujer son revestidas de cientos de prejuicios y categorizaciones que generan inferioridad,

enemistad, discriminación; situaciones que no percibimos fácilmente, porque nos acostumbramos a ver y pensar desde lo normalizado, sin detenernos a reflexionar y discernir de estas imposiciones. La escuela, como una institución colonial que encarna cada una de las dimensiones de la colonialidad (poder, saber, ser), se ha encargado de mantener y reproducir los estereotipos de género sobre los cuerpos de las mujeres y los hombres, los cuales condicionan y delimitan la posibilidad de tejer lazos de sororidad desde las experiencias de cada una de las mujeres que habitamos la escuela.<sup>19</sup> Por esto, al asumir nuestras formas de estar en la escuela como experiencias que suponen aventura, riesgo, peligro, transformación; la experiencia del ser mujeres y coexistir como tal deberá ser tejida como el lugar de la libertad. (Larrosa, 2006)

Como se ha dicho anteriormente, las experiencias de ser mujeres y sus maneras de estar juntas, han querido ser vistas desde una sola realidad, un gran relato: “La Mujer”, constituida desde una premisa biologicista, esencialista y universalista, a través de prácticas que estereotipan a los sujetos y privilegian una sola manera de ser y coexistir. No obstante, existen diversas posicionalidades de sujeto-mujeres, marcadas por prácticas culturales y políticas que permiten concebir la experiencia como “un espacio discursivo donde se inscriben, reiteran o repudian subjetividades y posiciones de sujeto diferentes y diferenciales” (Brah, 2011: 145). Posiciones que han querido ubicarlas desde categorizaciones y estrategias consolidadas en el discurso colonial construyendo de manera hegemónica el género, invisibilizando las experiencias, trayectorias y circunstancias particulares de las mujeres.

Estos aspectos serán retomados en el siguiente capítulo, desde una perspectiva decolonial sobre los impactos de la colonialidad del ser en la configuración de los sujetos jóvenes mujeres y sus maneras de relacionarse consigo mismos y con las demás.

---

<sup>19</sup> Intentamos mantener abierta la discusión sobre el hecho de que las prácticas discursivas son contradictorias, no son unificadas y aún más en esta etapa de la vida: la adolescencia; pues en algunas ocasiones en las relaciones que entablan las jóvenes prima la solidaridad y en otras la competencia, como legado de la estereotipización.

### **CAPITULO 3: ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL: CONFIGURACIÓN DE EXPERIENCIAS DE SER MUJERES Y SUS RELACIONES**

“Las mujeres”, como sujetos, por un lado, han sido constituidas desde el (un) sujeto universal abstracto, que visibiliza el discurso de la modernidad/colonialidad: el sujeto hegemónico masculino y por el otro, desde una posición homogénea que solo selecciona al grupo dominante: las mujeres burguesas, heterosexuales. Los discursos adyacentes a esta lógica fijan “el ser mujer” a unos universales que, en palabras de Marcela Lagarde (2012), significan que:

la capacidad de representación universal que ha detentado el sujeto proviene precisamente de la dominación, de manera fundamental de la expropiación vital a cada grupo y categoría sociales de sus recursos y de su capacidad de auto representarse y autodenominarse (17).

Desde ese universal antropológico, es donde el sujeto dominante se convierte en la voz, la imagen, la razón y representación de la humanidad, y será, a partir de esta representación universalista que los estereotipos se convierten en estrategias del discurso que, según Homi Bhabha (1994), están presentes en las relaciones y el discurso colonial, mediante el cual se construye al “colonizado” como ese otro, que a la vez, lo hace visible; configurándose como “esa particular forma “fijada” del sujeto colonial, que facilita las relaciones coloniales e instala una forma discursiva de oposición racial y cultural en los términos en que se ejerce el poder colonial” (1994: 103).

El ejemplo de Bhabha sirve para explicar que estas estrategias emergen del mito de la modernidad, cuyas creencias generan un sinnúmero de formas en que mujeres y hombres somos educados y disciplinados, para ajustarnos al “deber ser”; y en ese contexto, el espacio escolar se ha constituido como uno de los lugares desde donde las prácticas sociales han intentado mantener la supremacía de un sexo sobre el otro, convirtiendo las diferencias en “estereotipos homogeneizadores” (Lagarde, 2012)

La escuela produce, sin embargo, otras marcaciones menos visibles cuando sancionan no sólo estilos juveniles, sino también comportamientos que no se corresponden con lo que la sociedad consagra como modelos de masculinidad y feminidad. Estos mandatos sociales exponen a las y los jóvenes a situaciones de violencia simbólica que les es difícil resistir, confrontar o superar” (Brachi & Seoane, 2010: 75)

En este capítulo, analizaré las diversas maneras en que los estereotipos –en especial los de género- que están presentes en el espacio escolar, se hacen visibles para condicionar las formas en que las estudiantes de grado décimo y undécimo del colegio El Jazmín se relacionan y se constituyen en sujetos-mujeres. Una puesta en escena que localizo desde tres aspectos: primero, asumir los estereotipos como una estrategia que no es determinada, ni natural, desde la discusión que Foucault ha planteado de la necesidad de no adjudicar a estas construcciones la característica de universalidad, ya que sólo conducen a reducir la constitución como “una cuestión de formar conceptos o representaciones, (y no) como la formación de objetos y sujetos” (Packer, 2013: 197).

En segundo lugar, desde el planteamiento de Homi Bhabha (1994), reflexiono sobre los estereotipos como “punto primario de la subjetivación en el discurso colonial” (p.100) y, específicamente, lo utilizo para analizar, en la constitución de subjetividades, como parte de una de las dimensiones de la colonialidad: la *colonialidad del ser*, categoría introducida por Nelson Maldonado Torres y Santiago Castro-Gómez; y por último, analizo la posibilidad de tejer lazos de *sororidad* entre las estudiantes, cuyas relaciones han sido condicionadas por unas prácticas que cada vez más obedecen al mercado y la competencia; donde se reconozca la diferencia individual y colectiva dentro de grupos de mujeres, en este caso, de jovencitas, tendiente a buscar “el *empoderamiento* (como) un camino efectivo y sólido de las mujeres que conduce a la salida y la eliminación de sus *cautiverios* que las enajenan personalmente y como género” (Lagarde, 2012: 130).

### 3.1. DISCURSO COLONIAL Y CONCEPTO DE FIJEZA

El patrón de conocimiento hegemónico establecido a partir del siglo XVI como consecuencia del “occidentalismo”<sup>20</sup> ha moldeado y desterrado formas otras de pensar, sentir y ser; tal como lo afirma Walter Mignolo (2007) en su texto “La Idea de América Latina”:

Una de las consecuencias más terribles del “occidentalismo” es que el mundo es, en apariencia, lo que las categorías europeas de pensamiento (y posteriormente, las estadounidenses) permiten decir que es. Todo lo que no coincida con esas categorías es erróneo y toda forma de pensamiento diferente se arriesga al acoso, la demonización e incluso la eliminación. (61)

Estas condiciones se configuran desde y en la *colonialidad*, la cual, según Aníbal Quijano (2000), surge como fenómeno histórico que sobrevive al colonialismo, y alude a la forma como se establece y opera el esquema de poder del sistema-mundo moderno, permea y naturaliza las formas de ser, hacer y existir, a través de relaciones de dominación, explotación, subalternización y exclusión de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son dominados, legitimando las diferencias entre las sociedades, sujetos y conocimientos.

Los discursos que emergen de la colonialidad han construido *lo otro* desde el concepto de “fijeza” (Bhabha, 1994) el cual está atado a la diferencia cultural, histórica y racial que los mismos han establecido y cuyo objetivo obedece a “construir al colonizado como una población de tipos degenerados sobre la base del origen racial, de modo de justificar la conquista y establecer sistemas de administración e instrucción” (1994: 95-96).

---

<sup>20</sup> Walter Mignolo define occidentalismo como: un concepto geopolítico y la base del saber desde la que se determinaron todas las categorías de pensamiento y todas las clasificaciones del resto del mundo [...]Por un lado, sirvió para la cultura occidental en el espacio geo histórico, pero por el otro, y de manera menos visible, fija el locus de enunciación privilegiado. Con ese movimiento, la idea de civilización occidental se convierte en punto de referencia y objetivo para el resto del mundo. (Mignolo, 2007: 59-60)



Esta “fijeza” condiciona las identidades de los sujetos, los cuales se miran a sí mismos desde esa imagen alienada, que niega al sujeto el acceso al reconocimiento de la diferencia. La estereotipia de la diferencia, como forma fijada del sujeto colonial, “facilita las relaciones coloniales e instala una forma discursiva de oposición racial y cultural, en los términos en que se ejerce el poder colonial” (1994: 103); dichas relaciones de poder actúan sobre los cuerpos para explorarlos, articularlos, recomponerlos y transformarlos en cuerpo dóciles:

Ya no se toca o se hiere el cuerpo físicamente, sino que se le encierra, se le priva de una libertad considerada derecho y bien; el cuerpo queda en un sistema de coacción y de privación, de obligaciones y prohibiciones (Foucault, 1975: 19).

En la misma línea, los significantes de raza, sexo, cultura que se encuentran enmarcados en el discurso colonial, se convierten en aspectos negativos, difíciles de erradicar pues, como lo manifiesta Fanón, el estereotipo se convierte en una forma ilimitada de otredad que “impide la circulación y la articulación del significante “raza” como otra cosa [más] que su *fijeza* como racismo. Ya sabemos, desde siempre, que los negros son licenciosos, los asiáticos, hipócritas...” (Fanon, citado por Bhabha, 1994, 101) y añadido yo, las mujeres “débiles”. Por lo tanto, los estereotipos desde los cuales se ha querido visibilizar a las mujeres pasan por ser engenerizados y a su vez racializados.

Sin embargo, esta fijeza desde la cual emanan los estereotipos también ha conllevado a la consolidación de una serie de resistencias y luchas en contra de la sujeción, las cuáles se han agenciado desde esa decisión de partir de la inexistencia de los universales para preguntar ¿qué historia puede hacerse?, cuando los sujetos no son meras representaciones mentales del discurso colonial; son seres que han sido condicionados, pero no determinados por la colonialidad; por lo tanto, existe la posibilidad de asumir unas actitudes *otras* que “se remiten al espanto y al grito de la subjetividad viviente y donadora frente a la modernidad/colonialidad, es decir, a la actitud decolonial misma” (Maldonado, 2007: 162).

### 3.2. COLONIALIDAD DEL SER COMO CONCEPTO DECOLONIAL

En esta corriente de pensamiento, hablar de la *colonialidad del ser* es entrar en discusiones sobre las representaciones, construcciones, nombres y sentidos que se exponen para hablar del *otro*, la *otra*; este concepto surge por la necesidad de explicar las consecuencias de la configuración de “occidente” y “Europa” como la cultura universal superior, problematizándolas.

...la colonialidad del ser refiere a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/ colonial en el que se inferioriza -deshumanizando total o parcialmente- a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad (Restrepo & Rojas, 2010:158).

La reflexión acerca del ser dentro del grupo modernidad /colonialidad, emerge de la pregunta por los efectos de la colonialidad en los sujetos subalternizados, en aquellos que han sufrido de primera mano la violencia colonial, la racialización y no sólo en aquellos que la han experimentado a través del pensamiento y el lenguaje.

La colonialidad del ser moldeó la subjetividad de los pueblos. Como los continentes y los subcontinentes, los pueblos también fueron incluidos en los conceptos europeos más generales como el de “Ser Humano”, que nació de la evidencia empírica y la experiencia de los hombres blancos, cristianos y europeos. A partir de esa definición, la universalidad del Humano se defiende como un modelo que supera todas las diferencias (Mignolo, 2007: 172)

Esta dimensión de la colonialidad, explora así la negación de la existencia y la deshumanización, la negación del ser humano, que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo; lo cual ha implicado la adaptación y/o asimilación de los valores imperiales que ha construido el discurso colonial. No obstante, el grupo

modernidad/colonialidad en la necesidad de romper la relación con la matriz de poder modernidad /colonialidad,

se desprende [...] y al hacerlo se desprende del imaginario imperial y de los discursos legitimadores del mismo. Su proyecto más que *universal* es *pluriversal* en el sentido que el desprendimiento y la apertura ponen en escena múltiples formas de articulación de la vida social y cultural que no necesariamente son asimilables entre sí, *otros mundos*, en el lenguaje del giro decolonial, que pueden vincularse entre ellos pero no desde la matriz colonial del poder sino transversalmente. (De Oto, sf.)

Desde esa herida colonial, lo decolonial surge como esa manera *otra* de develar las experiencias y subjetividades; que derivan en luchas por la vida, luchas por el saber y la liberación de esas subjetividades que estaban y están siendo controladas por el Estado y el capitalismo (Mignolo, 2007)

### **3.2.1. COLONIALIDAD DEL SER: LAS PERSPECTIVAS DE MALDONADO TORRES Y DE CASTRO GÓMEZ**

La colonialidad del ser surge de la pregunta sobre los efectos de la colonialidad como fenómeno global, sobre la experiencia vivida, sobre la constitución de los sujetos; por esto, Santiago Castro-Gómez (2012) la denomina la *dimensión ontológica* de la colonialidad. No obstante, esta dimensión es conceptualizada desde lugares diferentes; aquí presentaré dos perspectivas que surgen de dos filósofos del grupo modernidad/colonialidad; una desde el puertorriqueño Nelson Maldonado Torres (2007) y la otra, del colombiano Santiago Castro Gómez (2012).

A pesar de existir diferencias frente a este concepto, vale la pena enfatizar que estas dimensiones de la colonialidad son resultado de las herencias coloniales/imperiales de América Latina: el racismo, el eurocentrismo epistémico y la occidentalización de los estilos de vida, que responden a las tres categorías elaboradas por el grupo referido: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser, aspecto que comparten los dos últimos filósofos.

Maldonado Torres (2007) muestra cómo los sujetos colonizados han sido considerados obstáculo para la modernización, que los declara no-humanos, desde dos ejes de poder; por un lado la “raza” como construcción biológica, que determinó la inferioridad de algunos sujetos y, por el otro, el capitalismo mundial, que configuró unas nuevas formas de “control del trabajo y sus recursos, junto a la esclavitud, la servidumbre, la producción independiente mercantil y la reciprocidad” ( Quijano citado por Maldonado, 2007: 132)<sup>21</sup>.

Así mismo, desde la definición del ser como “*Dasein*”: un ser que ex-iste (un existir desde las reglas de la modernidad/colonialidad) y que Heidegger configura desde el hombre europeo; determina a los sujetos racializados como aquellos que no piensan o piensan diferente y que, por lo tanto, no existen. Ello denota la existencia de la supuesta superioridad de unas identidades sobre otras, puesto que “los no-europeos tienen una estructura biológica, no solamente diferente de la de los europeos, sino, sobre todo, perteneciente a un tipo o a un nivel ‘inferior’” (Quijano citado por Maldonado, 2007: 132). Esta superioridad, estuvo condicionada por lo que Dussel llamó el *ego conquiro* (yo conquisto) desde donde se legitima el destierro, esclavización, asesinato y violación de los no-seres; cuya identidad se convierte en propiedad de los colonizadores y los convierte en “condenados de la tierra” (Fanon, citado por Maldonado, 2007: 151), que es, según este autor,

El sujeto que no puede dar, porque lo que ella o él tienen ha sido tomado de ella o él. Es decir, *Damné* se refiere a la subjetividad, en tanto fundamentalmente se caracteriza por el dar, pero se encuentra en condiciones en las cuales no puede dar nada, pues lo que tiene le ha sido tomado (Maldonado, 2007: 151)

---

<sup>21</sup> Quijano se refiere también a otros productos de la colonialidad del poder: “Tal como lo conocemos históricamente, a escala societal el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/ conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos, materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios”.

Por otro lado, la propuesta de Santiago Castro de analizar la colonialidad del ser como una dimensión ontológica de la colonialidad obedece a verla como producción de sujetos y no como negación de los mismos; lo cual responde “al modo en que las instituciones modernas y en particular el capitalismo, producen un modo de existencia, una forma de experiencia del mundo”. (Castro Gómez, 2012: 229)

La colonialidad del ser construye unas formas de ser en el mundo en la que los sujetos son atados al capitalismo, el cual produce unas condiciones de existencia para la población. La colonialidad del ser se aprecia como algo que no oprime, sino que se desea; por esto, conceptualizar las herencias coloniales desde la dimensión biopolítica. (Castro Gómez, 2012). Además, esboza la necesidad de desligar la colonialidad del ser de la colonialidad del poder y entender que las herencias coloniales no son solo de orden étnico-racial, sino que cubren otros aspectos. Así mismo, que las tres dimensiones (colonialidad del poder, del saber y del ser) no son reducibles las unas con las otras, sino que coexisten a nivel molar y molecular.

En conclusión, para Santiago Castro-Gómez (2012) la colonialidad del ser es una dimensión ontológica que concierne directamente al modo en que el capitalismo se ha convertido en “condición de vida’ en ‘modo de ser’ para millones de personas en este planeta” (299). Tomando en cuenta lo anterior, analizo enseguida de qué modo la colonialidad del ser está atravesada por discursos, una de cuyas estrategias la constituye la clasificación social basada en estereotipos de diversa índole.

### **3.2.2. ESTEREOTIPO Y COLONIALIDAD DEL SER**

El estereotipo se convierte en aquella estrategia del discurso colonial que fija la constitución de subjetividades. Y, precisamente, la colonialidad del ser configura y limita las formas de existir en el mundo, desde la noción de fijeza, considerado por Homi Bhabha (1994) como el “signo de la diferencia cultural/histórica/racial” (91).

La colonialidad del ser produce una forma de experiencia del mundo, donde el estereotipo se constituye en esa “particular forma “fijada” del sujeto colonial, que facilita

las relaciones coloniales e instala una forma discursiva de oposición racial y cultural (*sexual, social, lingüística*) en los términos en que se ejerce el poder colonial” (1994: 103); experiencia desde la cual “los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados” (Grosfoguel y Castro, 2007:20), y al propio tiempo, los cuerpos fueron estereotipados y las espiritualidades, satanizadas.

En este contexto, comprendo los estereotipos, primero como construcciones sociales e históricas que emergen del “saber de la modernidad” y de las acciones de la colonialidad; cuya producción está atravesada por las relaciones de poder, con pretensiones universales, determinadas, que generalizan y emiten pre-juicios sobre las personas.

Estas construcciones predisponen y normalizan los comportamientos, características de determinados grupos humanos por parte de otros que los han naturalizado y los han convertido en universales; obviamente, como efectos de la colonialidad del poder, del saber y del ser. No obstante, para poder comprender las maneras como operan los estereotipos, es necesario problematizarlos y, no asumirlos como universales, sospechar de ellos, ya que, como lo plantea Foucault (1988) los análisis deben partir no de lo que son tales universales, sino de las condiciones de su emergencia y localizar, identificar y explicar las resistencias y luchas que existen sobre ellas; en este caso, las luchas por la sujeción:

(Son) las que combaten todo aquello que ata al individuo a sí mismo y de este modo lo somete a otros (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión). [...] Son un rechazo de estas abstracciones, de la violencia estatal económica e ideológica que ignora quiénes somos individualmente, y también un rechazo de una inquisición científica o administrativa que determina quién es uno. En suma, el objetivo principal de estas luchas no es tanto atacar tal o cual institución de poder, o grupo, o élite, o clase, sino más bien una técnica, una forma de poder” (1988: 7).

Dicho lo anterior, los estereotipos se definen como “una forma de conocimiento e identificación que vacila entre lo que siempre está ‘en su lugar’, ya conocido, y algo que

debe ser repetido ansiosamente” (Bhabha, 1994: 91); una forma limitada de otredad que se convierten en táctica de los mecanismos de poder normalizadores, para el sometimiento y encauzamiento de los cuerpos.

En segundo lugar, al considerar la colonialidad del ser como la dimensión ontológica y a los estereotipos como una estrategia discursiva de esta dimensión, los asumo no como construcciones epistemológicas, puesto que no son maneras de pensar, sino construcciones sociales que han sido incorporadas en los cuerpos de sujetos particulares; en este caso, para analizar las relaciones de las mujeres jóvenes escolarizadas.

Por esas razones, indagar sobre los estereotipos que han sido corporizados en las jóvenes del colegio El Jazmín, como estrategias de producción de subjetividades, desde la lógica de la modernidad/colonialidad, implica asumir la tarea de dar un giro decolonial que tenga “en cuenta los conocimientos sometidos/subalternizados por la visión eurocéntrica del mundo, es decir, el conocimiento práctico de los trabajadores, las mujeres, los sujetos racializados/coloniales, los gays y los movimientos anti-sistémicos” (Grosfoguel y Castro, 2007: 21); por esto, son las experiencias y voces de las jóvenes quienes se presentan aquí como coautoras de esta investigación.

### **3.3. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL**

En consonancia con la ontología de la relación entre los estereotipos y la colonialidad del ser, los estereotipos de género y orientación sexual se configuran como ideas que la sociedad ha construido sobre el “deber ser” en relación con su sexo (Bonder, 1998). Con el tiempo, estas construcciones se naturalizan y se asumen como universales condicionando los roles e identidades a un paradigma<sup>22</sup> sexual binario y jerárquico:

---

<sup>22</sup> María Lugones (2008) sostiene que el paradigma de lo que se entiende por sexo biológico está socialmente construido. “En la actualidad, los cromosomas y los genitales forman parte de esta asignación pero de una manera que revela que la biología está completamente interpretada y es, en sí misma, quirúrgicamente construida. (...) Infantes XY con penes «inadecuados» deben ser convertidos en niñas, porque la sociedad cree que la esencia de la virilidad es la habilidad de penetrar una vagina y orinar de pie. Sin embargo, infantes XX con penes «adecuados», serán asignados sexo femenino, porque la sociedad, y muchos miembros de la comunidad médica, creen que, para

femenino/masculino que niega e invisibiliza la intersexualidad. Este paradigma se ha pretendido conceptualizar desde las diferencias biológicas que existen entre las personas, que obviamente, son visibles; pero que como fundamento para categorizarnos, no provienen de lo biológico. Claramente, el sistema de clasificación y taxonomía producido por las ciencias, obedece a tácticas de regulación y normalización de los cuerpos.

A la par que la emergencia de estos estereotipos obedece a técnicas que buscan moldear los movimientos, disposiciones y formas corporales, cabe señalar, que estas técnicas se configuraron desde ese modo mitológico en que se concibió a Europa, como el centro que colonizó al resto del mundo; ubicando una sola forma de ser humano: blanco, heterosexual, hombre, cristiano, europeo. Esa matriz colonial de poder, que jerarquiza y ordena lo que se cataloga como masculino y como femenino, fue determinando la heterosexualidad como norma.

Por otro lado, los estereotipo de género y orientación sexual se han querido asociar con las diferencias sexuales que también “son procesos sociales y culturales que descansan en la configuración de las relaciones de poder existentes en una determinada sociedad y no en su irreductibilidad biológica” (Melo, 2006: 35). Por ejemplo, la configuración de las mujeres como “naturalmente maternales”, en algunos tiempos y espacios se ha relacionado con tener “vagina, útero y senos” y con la procreación, mientras que “el pene” es asociado con la creación; desde donde se le asignan los roles a cada uno; y se configura a la mujer como “necesaria para la perpetuación de la especie y (al) hombre [como] quien aseguraba el equilibrio entre la reproducción y la acción”. (Beauvoir, 1979: 27).

Es necesario recalcar que la construcción de los estereotipos de género está atravesada por las relaciones de poder que existen en el patriarcalismo, como un sistema productor de experiencias y de lenguaje. Es desde el patriarcado que se

---

la esencia de ser mujer, reviste mayor importancia la habilidad de tener hijos que la habilidad de participar en un intercambio sexual satisfactorio (Greenberg citado por Lugones, 2008: 85). Con frecuencia, los individuos intersexuales son convertidos, quirúrgica y hormonalmente, en machos o hembras” (Lugones, 2008: 85) Aunque esta discusión no es tema de profundización en este trabajo; sí refuerza la concepción de Simone de Beauvoir sobre el que no se nace mujer (hombre, gay, lesbiana), se hace mujer (hombre, gay, lesbiana).



construyen las diferencias entre hombres y mujeres y la manera como su inferioridad es entendida como biológica e inherente. Como dispositivo constituido y constituyente, se mantiene y reproduce a través de instituciones patriarcales:

llamamos institución patriarcal a aquella práctica, relación u organización que, a la par de otras instituciones, operan como pilares estrechamente ligados entre sí en la transmisión de la desigualdad entre los sexos y en la convalidación de la discriminación entre las mujeres, pero tienen en común el hecho de que contribuyen al mantenimiento del sistema de género y a la reproducción de los mecanismos de dominación masculina que oprimen a todas las mujeres. Entre estas instituciones están: el lenguaje ginope, la familia patriarcal, la educación androcéntrica, la maternidad forzada, la historia robada, la heterosexualidad obligatoria, las religiones misóginas, el trabajo sexuado, el derecho masculinista, la ciencia monosexual, la violencia de género, etc. (Facio, 1999: 24)

El patriarcalismo es un fenómeno social propio de las sociedades occidentales, que legitima la dominación y la discriminación de las mujeres; donde el hombre es el sujeto y la mujer lo otro anexo a él, producido desde esa colonialidad del ser “que no sólo afecta a las mujeres, al ubicarlas en un plano de inferioridad en la mayoría de los ámbitos de la vida, sino que restringen y limitan también a los hombres, a pesar de su estatus de privilegio” (Facio, 1999: 3). Es decir que, al asignar unos comportamientos y roles “propios de su sexo” a las mujeres, se les niega a los hombres homosexuales asumir estos roles y comportamientos; de aquí que se deriven también los estereotipos relacionados con la orientación sexual.

A su vez, el sistema patriarcal ha generado relaciones de desigualdad que son transmitidas de generación en generación; haciéndolas pasar como inherentes y naturalmente constituyentes del ser mujer. Uno de los efectos de la matriz colonial de poder basado en el privilegio masculino fue el avance patriarcal:

El triunfo del patriarcado no fue ni un azar ni el resultado de una revolución violenta. Desde el origen de la Humanidad su privilegio biológico ha permitido, a los varones, afirmarse exclusivamente como sujetos soberanos; jamás han abdicado de ese

privilegio; en parte han alienado su existencia en la Naturaleza y en la mujer; pero enseguida la han reconquistado. Condenada a representar el papel del *Otro*, la mujer estaba igualmente condenada a no poseer más que un poder precario: esclava o ídolo, jamás ha sido ella misma quien ha elegido su suerte [...] el puesto de la mujer en la sociedad es siempre el que ellos le asignan; en ningún tiempo ha impuesto ella su propia ley. (Beauvoir, 1979: 24)

Se convierte en un dispositivo que legitima la exclusión y la participación subordinada en torno a valores fundamentales que sustentan la sociedad occidental: igualdad, justicia, libertad y progreso; valores que condicionan el lenguaje, las relaciones, las prácticas que subyacen el ser mujer en cualquier ámbito.

En la cultura patriarcal la humanidad de las mujeres está fincada en la desocupación del centro del mundo y de la vida, en la expropiación del cuerpo y de la subjetividad, y en su apropiación y subordinación por parte de los hombres y los poderes. La humanidad de las mujeres sólo es reconocida si su existencia es reducida a la sexualidad, a la inferioridad y a la minoridad. Por eso, cuando somos subsumidas en lo humano, se nos asigna como condición de género y contenido de vida personal *ser-para-otros* y *de-otros*. La humanidad subsidiaria de las mujeres reconocida en la cultura patriarcal les exige tener a *otros* como motivo y fin de la propia existencia, aceptarlo en la dominación, asumirse inferiores y secundarias y conseguir así la felicidad. (Lagarde, 2012: 28)

En lo que se refiere a los estereotipos de orientación sexual, la heterosexualidad impuesta por el patriarcado es “característica de la construcción colonial/moderna de las relaciones de género es producida, y construida míticamente”(Lugones, 2008: 92); es pues, desde esa negación a ser diferente, erigida por las construcciones binarias sobre la identidad sexual (femenino-masculino) o sobre la definición de prácticas (heterosexualidad-homosexualidad), se categoriza a los sujetos como “normales” o “anormales”; en donde se caracteriza como normal lo que está cerca del centro considerado verdadero: la heterosexualidad; esta situación se define, desde Foucault, como tecnología biopolítica, que está destinada a producir cuerpos heterosexuales; es

esta “tecnología de normalización de identidades un agente de control sobre la vida” (Preciado, 2003: 58).

Es así como, la naturalización de las nociones de feminidad y de masculinidad niegan la existencia de otras identidades que “acalladas por el androcentrismo, la homofobia, el racismo y el clasismo de la ciencia” (Fonseca & Quintero, 2009: 44), intentan trasgredir la heterosexualidad normativa que escinde los deseos que escapan de lo universal y lo determinado.

Para Butler (citada por Fonseca & Quintero, 2009), quien apoya la idea de la *representación*, solo somos una imitación, una sombra de la realidad donde la heterosexualidad, junto con sus comportamientos y roles “debe asumirse como una repetición coercitiva y obligada de los fantasmas ontológicos “hombre” y “mujer”, que exigen ser los fundamentos normativos de lo real” (2009: 49). Los sujetos son configurados desde una repetición de normas anteriores que delimitan a la persona, pero también se convierten en recursos a partir de los cuales se inicia la resistencia, como la emergencia de la teoría *Queer* o los feminismos críticos chicanos, el black feminism, o los feminismos indígenas del Abya Yala, que parten del análisis de la categoría de la diferencia y de la visibilización de las relaciones tejidas entre los ejes género, raza, sexo, sexualidad para denunciar los abusos generados desde la matriz colonial de poder y que ha invisibilizado a mujeres, indígenas, afrodescendientes, homosexuales, pobres, protestantes.

#### **3.4. LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL EN LA CONFIGURACIÓN DE SUJETOS Y SUBJETIVIDADES.**

*“No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino. Únicamente la mediación de otro puede constituir a un individuo como un Otro” (Beauvoir, 1979:109)*

Retomando a los estereotipos como expresión de creencias sobre las actividades, los roles, rasgos, características o atributos que caracterizan, distinguen y producen a

hombres y mujeres; como estrategias discursivas de la colonialidad del ser, que conciernen directamente al modo en que el capitalismo se ha convertido en “condición y modo de ser” para las personas; podemos, entonces, caracterizarlos como dispositivos de configuración de las mujeres jóvenes en el espacio escolar.

Esta configuración no se puede tomar como resultado causal, puesto que, como se ha afirmado anteriormente, ninguna de estas formas de ser son universales y determinadas; al contrario, nos lleva a reflexionar sobre lo que Germán Vargas Guillén (1993) expresa de la subjetividad:

la subjetividad como proceso y no como resultado, no es algo que se constituya solo institucionalmente, sino que su constitución es situacional, puesto que el sujeto se construye en situación, son las prácticas de los sujetos según sus circunstancias las que determinan sus maneras de ser. Por tanto, “la subjetividad es un modo de hacer en el mundo, un modo de hacer con el mundo, un modo de hacerme en el mundo. La subjetividad es un modo de hacer con lo real, con la experiencia. Es la serie de operaciones que se hacen para habitar un dispositivo, una situación, un mundo (p.16)

Es decir, somos parte de una gran obra de teatro, que cada vez más nos asigna diversos papeles relacionados con nuestros “talentos”, que han sido observados y condicionados desde esa mirada única del director. No obstante, al asumir que solo somos condicionados y no determinados, existe la posibilidad de cambiar el director, su guión y asumir nuestra propia dirección de lo que somos y no de lo que debemos ser.

La configuración de sujeto-mujer ha sido atravesada por diversos discursos e intereses que han llevado al presente a ser vivido y experimentado de la forma que habitualmente se hace, por esto debe ser evidente,

Colocar el proceso constitutivo de un sujeto no tanto dentro de los mecanismos genético-secuenciales de cualquier tipo, sino más bien al interior de un movimiento de presente en que las prácticas se realizan bajo la dirección potencial de las estructuraciones de sentido, las cuales, a su vez, resultan de los modos en que los sujetos reapropian sus pasados y vislumbran sus futuros. (León & Zemmelman, 1997: 64)

No asumir los sujetos mujeres como seres determinados por los discursos biologicista, hegemónicos; debe ser el lugar de enunciación desde el cual se erradiquen los estereotipos.

### **3.4.1. APORTES DESDE LAS TEORÍAS Y DISCURSOS FEMINISTAS**

Es así como diferentes perspectivas feministas han intentado reconfigurar el ser mujer, en contraposición de lo que se ha declarado normal, las cuales es preciso reseñar para comprender las diferentes narrativas que han construido las mujeres de manera histórica sobre sus opresiones. A continuación, haré un breve recuento de las diferentes perspectivas feministas de Norte a Sur<sup>23</sup>: feminismo europeo, feminismo negro y chicano del Sur Global, el feminismo lésbico y los feminismos del Abya Yala; así mismo las maneras como cada una de estas posturas han asumido la configuración de los sujetos mujeres.

#### **3.4.1.1. FEMINISMO ANGLOSAJÓN: CONFIGURACIÓN DE SUJETO MUJER BLANCA, EUROPEA, BURGUESA.**

El sistema patriarcal, como fenómeno social que determina la superioridad de los varones sobre las mujeres, tiene como crítica, desde la categoría de género, una de las causas que articulan las luchas de las mujeres. Un sistema donde existe ausencia de derechos, donde la mujer es considerada inferior y, por lo tanto, subordinada al espacio privado y a las labores domésticas, porque van de acuerdo con sus “dones inherentes” del ser mujer; genera resistencias de aquellas a quienes les ha sido negado el acceso a sus derechos, a través de organizaciones feministas, que exhiben diferencias históricas, geográficas y de otra índole.

Por ejemplo, el feminismo anglosajón enfocó su lucha en el siglo XVIII en la consecución de los derechos civiles de las mujeres, ya que por su condición de

---

<sup>23</sup> Aquí no solo me refiero a la ubicación geográfica sino que hago una descripción desde los feminismos del Norte Global hacia los latinoamericanos, haciendo la aclaración que en el Norte Global también hay un Sur Global y en el Sur también hay un Norte.

inferioridad, no podrían ser consideradas como ciudadanas; así mismo, en contradecir las teorías que enfocaban el origen de las desigualdades en la diferencia biológica entre los sexos (que obedecen al sistema binario: hombre/ mujer). Características que dieron inicio a los primeros análisis y resistencias de grupos de mujeres a la categorización anclada a lo biológico. Una de las mujeres representativas de este feminismo, conocido como el de la primera ola, fue la francesa Olympia de Gouges, de quien hice alusión antes; mujer emblemática quien luchó en la Revolución Francesa por los derechos civiles y políticos de las mujeres. Redactó y publicó *Los derechos de la mujer y la ciudadana*, como respuesta a la Declaración de *Los derechos del hombre y el ciudadano* y “como propuesta para que el Estado enmendara su falta de género. Con otras revolucionarias, fue encarcelada y llevada a la guillotina, y la presencia política de las mujeres fue prohibida y perseguida en la primera democracia moderna” (Lagarde, 2012: 517)

Olympia en su texto más revolucionario, hizo un juicio a la cultura patriarcal, que iniciaba preguntando “-Hombre: ¿eres capaz de ser justo? Una mujer te lo pregunta” (Gouges, 1791), contenido en su epígrafe de “Los derechos de la mujer y la ciudadana”, escrito póstumo que, aunque no tuvo lugar dentro de la redacción de la “Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano”, se reconoce hoy en día como una contribución importante dentro del pensamiento moderno en el camino hacia lo que sería la lucha por la igualdad entre hombre y mujeres.

Hay que mencionar también a Mary Wollstonecraft, quien escribió “La vindicación de los derechos de la mujer”; obra en la que condena la educación que se daba a las mujeres porque las hacía “*más artificiales y débiles de carácter de lo que de otra forma podrían haber sido*” y porque deformaba sus valores con “*nociones equivocadas de la excelencia femenina*”. (1792: 3) Esta mujer británica ejerció resistencia frente a la ideología patriarcal sobre el derecho de las mujeres a la educación y la ciudadanía; para ella, la clave fundamental para superar la subordinación femenina era el acceso a la educación, cuyo objetivo era: “*conseguir carácter como ser humano, independientemente del sexo al que se pertenezca*”(1792: 3)

Estas luchas se fortalecieron con los años, tras el surgimiento de los movimientos sufragistas, liderados en Norteamérica y Europa por aquellas mujeres que habían podido acceder a la educación y a la lectura, pero acompañada de muchas otras mujeres: obreras, amas de casa, burguesas a quienes las unía la exigencia del derecho al voto.

Esta tensión seguirá latente a nivel mundial, y se consolidará en los años setenta del siglo XX, con los estudios feministas y de género en el Norte global, que surgirán y se constituirán con la exigencia de un lugar político para superar la opresión propiciada por el modelo cultural hegemónico contra las mujeres; ello desencadenó en una serie de reflexiones e investigaciones frente los campos académico y laboral, la sexualidad y el aborto; temáticas que fueron trascendiendo hacia una revolución política y cultural, que reclamaba un lugar que visibilizara a las mujeres, sus saberes y sus aportes al mundo académico, social y cultural, desde el reconocimiento de lo que, posteriormente, ya finalizando el siglo XX se llamarían estudios de género.

De ese modo, las luchas que hoy en día aún emprenden las mujeres que exigen desde las políticas públicas, se establezca la equidad de géneros, siguen encasilladas y orientadas hacia el alcance de un ideal de igualdad de mujeres y hombres, que fueron cuestionadas hacia finales de la década de los años 90, cuando se introduce la categoría de “equidad” entre los géneros, desde perspectivas marxistas de feminismos estadounidenses y europeos, que reivindican no sólo la igualdad de acceso a servicios y posiciones en la sociedad, sino al reconocimiento de las diferencias basadas en el género (como construcción social y cultural).

#### **3.4.1.2. FEMINISMO NEGRO (BLACK FEMINISM): APUESTAS CONTRA EL FEMINISMO RACISTA – EMERGENCIA DE MUJERES OTRAS.**

Las décadas de los sesenta y setenta fue[ron] sin duda de una alta producción teórica y de nuevas prácticas políticas en el feminismo en muchos países. Ya las reivindicaciones y demandas feministas no eran el derecho al sufragio ni sólo entrar a las instituciones

masculinizadas, otras lógicas y propuestas políticas enriquecían al feminismo: las afrodescendientes, las lesbianas feministas, las postcolonialistas, las multiculturalistas, entre otras, abrieron el abanico de análisis con nuevas perspectivas en lo que se refería a la subordinación de las mujeres. (Curiel, 2007:1)

El feminismo anglosajón reconoció una única forma de ser mujer: blanca, occidental, cristiana, burguesa y ocultó, segregó e ignoró otro tipo de opresiones que enfrentaban las otras mujeres: afrodescendientes e indígenas; opresiones relacionadas con la categoría de “raza”. Esta universalización de una sola forma de opresión excluyó las singularidades de las mujeres de la periferia, las que eran catalogadas desde el discurso de la modernidad/colonialidad como “no-seres”<sup>24</sup> o como “bárbaras”<sup>25</sup>.

La visión clasista y racista del feminismo no permitía ver las interseccionalidades existentes que también producían un tipo de ser mujer, ni las maneras como se reproducían los sistemas de dominación entre las mismas mujeres. Ochy Curiel (2007) retoma una cita de una poeta lesbiana feminista afroamericana, Audre Lorde, refiriéndose a las diferencias que atravesaban al feminismo, preguntaba:

Si la teoría feminista estadounidense no necesita explicar las diferencias que hay entre nosotras, ni de las resultantes diferencias en nuestra opresión, entonces, ¿cómo explicas el hecho de que las mujeres que te limpian la casa y cuidan de tus hijos, mientras asistes a congresos sobre teoría feminista, sean en su mayoría mujeres pobres y mujeres de color?, ¿Qué teoría respalda el feminismo racista? (Lorde, citada por Curiel, 2007: 2).

Es así como surge el “Black Feminism”, como una agencia de las inconformidades hacia ese feminismo que excluía a las mujeres negras y cuyas luchas e ideales no respondían a sus experiencias singulares de discriminación, categorización y opresión. Sus análisis se dieron en torno a aspectos como: la violencia en el ámbito público relacionada con un racismo institucionalizado; para las personas afrodescendientes, la

---

<sup>24</sup> Según el análisis de Fanón sobre los negros que están en la zona de no-ser.

<sup>25</sup> Concepto desarrollado por Walter Mignolo, en su análisis de la colonialidad como la otra cara de la modernidad.



familia se convertía en un lugar de refugio ante la marginalización y criminalización a la que eran sometidos por ese racismo institucionalizado, posición diferente al feminismo anglosajón, que veía la familia como institución a destruir, porque sostenía la categorización e inferioridad de las mujeres “blancas”; además, las afroamericanas manifestaban la defensa del derecho a la reproducción, bajo condiciones de salubridad para todas; criticaban los principios de sororidad, ya que consideraban que este ocultaba las discriminaciones y exclusiones hacia ellas por parte de las feministas blancas.

Bajo la noción de “mujeres de color” nace una variante del feminismo negro en Estados Unidos, a principios de los años 70, con dos propósitos: la reconstrucción del feminismo, dominado por una visión etnocentrista y racista que invisibilizaba las experiencias de las mujeres no blancas en sus postulados teóricos, analíticos y en la práctica misma y, la denuncia del sexismo del movimiento de los derechos civiles de los hombres negros que se desarrolla desde los años 60. Su pensamiento propuso que:

Para desarrollar definiciones adecuadas del pensamiento feminista negro es preciso enfrentarse al complejo nudo de las relaciones que une la clasificación biológica, la construcción social de la raza y el género como categorías de análisis, las condiciones materiales que acompañan estas construcciones sociales cambiantes y la conciencia de las mujeres negras acerca de estos temas. Una manera de ubicarse frente a las tensiones de definición en el pensamiento feminista negro es especificado en la relación entre la ubicación de las mujeres negras -aquellas experiencias e ideas compartidas por las afroamericanas y que les proporciona un enfoque singular de sí mismas, de la comunidad y de la sociedad- y las teorías que interpretan esas experiencias (...) el pensamiento feminista negro comprende interpretaciones de la realidad de las mujeres negras hechas por las mujeres negras. La lucha por una conciencia feminista afrocéntrica autodefinida se da a través de una fusión de pensamiento y acción. (Hill Collins, citada por Curiel 2007: 4).

De ahí que, al sujeto único mujer, configurado desde los feminismos de la primera y la segunda ola; se dé ingreso a la configuración de múltiples mujeres como sujetos que emergen desde sus singularidades, pero que han estado encubiertas y categorizadas según nociones de “raza”, “clase”, “género” y “religión”. Estos otros feminismos implican forjar expresiones individualizadas de cada una de esas clasificaciones, para potencializarlas de manera articulada en lo colectivo; no obstante, desde sus lugares de enunciación propios, que les ayude a superar las discriminaciones.

### **3.4.1.3. FEMINISMOS CHICANOS, LATINOS: “AL ENCUENTRO DE NUESTRA PROPIA NATURALEZA INTRÍNSECA, ENTERRADA BAJO LA PERSONALIDAD QUE ME HA SIDO IMPUESTA”<sup>26</sup>**

Millones de mujeres, desde sus diversos sentires y experiencias vitales, han dado lugar a unos feminismos *otros*, surgidos en luchas políticas basadas en el lugar, a partir de sus cuerpos, de la demanda por conseguir el sustento de sus familias y la protección del medio ambiente, como respuesta a la globalización neoliberal, que las condena a la pobreza y la vulneración de todos sus derechos.

Este es el escenario que va a constituir los feminismos mestizos en los Estados Unidos, como una respuesta de mujeres que ya no están sujetas, sino que son sujetos activos y situados; “la política de la ubicación” (o del lugar), los “conocimientos situados” y la “experiencia vivida”, implican la reelaboración de estos feminismos contemporáneos desde la frontera, es decir, desprendiéndose del canon de los feminismos blancos, e inclusive afroamericanos del Norte.

Como lo plantea Marisa Belausteguigoitia, al retomar a Gloria Anzaldúa, lideresa del movimiento feminista chicano, desde la perspectiva de mujeres mestizas<sup>27</sup> del Sur, se trata de luchas que pretenden,

---

<sup>26</sup> Anzaldúa, Gloria. (2004) Movimientos de rebeldía y culturas que traicionan. En: Otras inapropiables. Feminismos desde la frontera, Madrid. Traficante de sueños. P. 71- 80

<sup>27</sup>Reivindico lo mestizo como el lugar de enunciación de las mujeres más allá de la diferencia, desde lo diverso y lo plural, a partir de su experiencia de vida.

...una identidad que articule todos los déficits: los del color (prieta), los de la nacionalidad (ser mexicana), los de la lengua (deslenguada), los del origen (india), los de la sexualidad (Queer<sup>28</sup>) y propone una identidad híbrida, transnacional, una nueva mestiza que reubique y negocie sus diferencias (2009:162).

Este escenario diverso, mestizo, de lo propio y lo que no es considerado “nuestro”, es la voz de las mujeres que viven, sienten y sobreviven desde la realidad de su cotidianidad, (a donde los discursos del feminismo institucionalizado no llegan), la violencia estructural, que lleva a,

...mujeres afroamericanas, chicanas, indígenas, lesbianas o de aquellas que militaban en el movimiento obrero, a concebir el sujeto de la política feminista, que deja de ser interpretado en términos universalizantes para comenzar a ser pensado desde la “experiencia vivida”, dando así paso a un sujeto diverso y plural atravesado por múltiples ejes de diferenciación social. (Reigada, 2008: 99 -100)

Desde este feminismo mestizo de frontera, se escucha la voz de las mujeres indígenas y chicanas, recordándonos que sí es importante luchar frente a las violencias contra la mujer, pero también por poder ser mujeres reconocidas como portadoras de unas cosmovisiones distintas, que deben ser respetadas por la “globalización desde arriba”, que busca controlar los cuerpos, las mentes y la naturaleza, a partir de políticas mundiales, que solo benefician a algunos poderosos; y por la “globalización desde abajo” que controla y maltrata, desde lo privado, el hogar, la familia, la organización política, sindical o la comunidad. Feminismos de frontera que producen formas de pensar la heterosexualidad como opción, igual a otros caminos del deseo y, especialmente, poder salir de la idea de considerar a “las mujeres como víctimas”, para visibilizar las heridas del patrón de poder colonial, las fisuras y las resistencias en el seno de las luchas en contra del patriarcado.

---

<sup>28</sup> La teoría *Queer* es una teoría sobre el género que afirma que la orientación sexual y la identidad sexual o de género de las personas son el resultado de una construcción social y que, por lo tanto, no existen papeles sexuales esenciales o biológicamente inscritos en la naturaleza humana, sino formas socialmente variables de desempeñar uno o varios papeles sexuales, que por ende, reconoce el trans-generismo, como desafío a la etiqueta de uno u otro género como inamovible, y ha sido reivindicado sobre todo por autoras como Judith Butler (“El género en disputa”).

Las mujeres que emergen como sujetos de estas perspectivas *otras*, revitalizan y reconfiguran sus experiencias de ser mujer desde unas luchas por una política del lugar, desde la narración del cuerpo de las mujeres, en defensa de su identidad, del territorio, del medio ambiente y de otras alternativas de economía. Identidad que no está atada a las categorizaciones que la colonialidad del ser ha intentado corporizar, son identidades que renacen de sí mismas junto con las demás.

Las feministas chicanas realizan una crítica al feminismo blanco, elitista y academicista preponderante, buscando otras “cartografías de resistencia”(Suárez-Navaz & Hernández, 2008:6) y reconociendo la diversidad y la multiplicidad de sujetos, que aunque han sido “moldeados por nuestras creencias (y) percibimos la visión de la realidad que ella (la cultura) comunica” (Anzaldúa, 2004: 73); las chicanas emprenden como lucha permanente encontrar o construir su propio lugar y posicionamiento político sin desprenderse de su origen.

#### **3.4.1.4. FEMINISMO LÉSBICO.**

Así como el movimiento chicano y el “Black Feminist” empezaron a emerger dentro del movimiento feminista, como otras voces invisibilizadas, por lo que María Lugones (2008) ha nombrado “el lado claro visible del género”; dentro del movimiento feminista occidental, universal, que no respondía a las necesidades y preocupaciones de las realidades lésbicas.

Las lesbianas feministas cuestionan la forma impuesta por el Estado colonial patriarcal de ser mujer, construida desde y al servicio del lugar de poder masculino, que reduce las experiencias de ser mujeres a la maternidad, el servicio al hombre, a la naturaleza. Así mismo, desde las últimas décadas del siglo XX, dentro del movimiento feminista se comienza a construir un feminismo lésbico que:

...explicita la lesbofobia al interior del feminismo, al no querer explicar ni abordar en sus luchas políticas la crítica a la heterosexualidad como obligatoriedad impuesta por el patriarcado. Planteaban que se partía de representaciones de los hombres/mujeres

como sujetos universales manteniendo la heterosexualidad como normativa. (Curiel, 2015: 4).

El movimiento feminista lésbico concibe la heterosexualidad como una norma social que se ha impuesto a los sujetos, cuya función principal ha sido el mantenimiento de la jerarquía de género que subordina las mujeres a los hombres. Para la feminista lesbiana Adrienne Rich, la heterosexualidad se nos impone como obligatoria, invisibiliza al lesbianismo e impone un muro teórico y político dentro del movimiento feminista,

...la existencia lesbiana ha sido borrada de la historia o catalogada como enfermedad, en parte porque ha sido tratada como excepcional y no como intrínseca, en parte porque reconocer que, para las mujeres, la heterosexualidad puede no ser en absoluto una «preferencia» sino algo que ha tenido que ser impuesto, gestionado, organizado, propagado y mantenido a la fuerza, es un paso inmenso a dar si una se considera libre e «innatamente» heterosexual. Sin embargo, no ser capaces de analizar la heterosexualidad como institución es como no ser capaces de admitir que el sistema económico llamado capitalismo o el sistema de castas del racismo son mantenidos por una serie de fuerzas, entre las que se incluyen tanto la violencia física como la falsa conciencia. (Rich, 1980: 35-36).

Frente a esta imposición, enfoca y reivindica el lesbianismo en un “continuum lésbico” que une a todas las mujeres que, de una u otra forma, se alejan de la heterosexualidad e intentan crear vínculos entre ellas, compartiendo sus energías en la lucha contra el sistema patriarcal: una *sororidad* política.

También cabe señalar aquí la validez de los análisis de la lesbiana francesa Monique Wittig (citada por Curiel, 2015), quien concibe la heterosexualidad como un régimen político que explota, expropia y produce “la mujer”, práctica que niega la existencia de otras experiencias de ser mujeres.

El lesbianismo ofrece, de momento, la única forma social en la cual podemos vivir libremente. [Lésbico] es el único concepto que conozco que está más allá de las categorías de sexo (mujer y hombre), pues el sujeto designado (lesbiana) no es una mujer, ni económicamente, ni políticamente, ni ideológicamente. Pues lo que hace una

mujer es una relación social específica con un hombre, una relación que hemos llamado servidumbre, una relación que implica una obligación personal y física y también económica ('residencia forzosa', trabajos domésticos, deberes conyugales, producción ilimitada de hijos, etc.), una relación a la cual las lesbianas escapan cuando rechazan volverse o seguir siendo heterosexuales. Somos prófugas de nuestra clase, de la misma manera en que los esclavos americanos fugitivos lo eran cuando se escapaban de la esclavitud y se liberaban. Para nosotras esta es una necesidad absoluta; nuestra supervivencia exige que contribuyamos con toda nuestra fuerza para destruir la clase de las mujeres en la cual los hombres se apropian de las mujeres. Esto puede ser alcanzado sólo por la destrucción de la heterosexualidad como un sistema social basado en la opresión de las mujeres por los hombres y que produce la doctrina de la diferencia entre los sexos para justificar esta opresión." (Wittig citada por Curiel, 2015:5)

Es así como el movimiento feminista lésbico asume una reflexión sobre cómo se construye el sujeto mujer y las alternativas que tenemos; además, desde la categoría de interseccionalidad, promovida por el feminismo negro, buscan reconocer las múltiples lógicas de opresión (clase, raza, género, sexualidad), que si bien para ellas son distintas, están profundamente relacionadas en un tejido que aprieta sobre los cuerpos y las subjetividades recrudesciendo sus condiciones de existencia (Lugones, 2008).

En el sistema sexo/género se ha configurado a los sujetos mujeres desde la dicotomía de lo femenino y lo masculino, ocultando la intersexualidad por no "encajar" en las categorías binarias, que esconde la deshumanización que lleva consigo la colonialidad del ser y de género (2008). Es por esto que los feminismos lésbicos apuntan a entendernos como mujeres, usando la interseccionalidad, "desde una perspectiva interseccional no se propone botar las paredes y eliminar los cuartos propios, pero se destaca la necesidad de que existan espacios de encuentro abiertos y horizontales, donde se construyan luchas y resistencia, sin perder las particularidades, pero entretejiendo un frente articulado" (Fournier, 2014:85).

### 3.4.1.5. FEMINISMOS DESDE EL ABYA YALA

De manera general, en América Latina, diversos aportes de feminismos indígenas reposan de alguna manera en demandas que buscan su recuperación de la dignidad de las mujeres y de la construcción de una vida más justa para todos y todas, es decir, para los pueblos latinoamericanos, el Buen vivir-vivir bien<sup>29</sup>, poniendo en tela de juicio la desigualdad, la propiedad privada que ambiciona los territorios comunales, sentando su voz frente al antimilitarismo, proponiendo la reconstrucción de redes de comunicación entre mujeres y hombres, denunciando la desprotección del Estado que, aunque suene paradójico, a través del cumplimiento de normas internacionalmente reconocidas, permite su autodeterminación, lo que favorece la consolidación de la autonomía para el gobierno y la educación propia y el fortalecimiento de formas de organización indígena desde la libre determinación.

Los feminismos desde Abya Yala, luchan por el bien común; no se encuentran inmersos en las eternas luchas en contra de los hombres que construyeron los feminismos de Occidente. Es así como se pueden caracterizar cuatro líneas de pensamiento feminista indígena: mujeres indígenas que trabajan a favor de una buena vida para las mujeres a nivel comunitario, según su propia cultura. Indígenas que se niegan a llamarse feministas, porque cuestionan la mirada de las feministas blancas y urbanas sobre su accionar y su ideas; indígenas que reflexionan sobre los puntos de contacto entre su trabajo en la visibilización y la defensa de los derechos de las mujeres en su comunidad y el trabajo de las feministas blancas y urbanas, para liberarse de las actitudes misóginas de su sociedad; se afirman abiertamente feministas desde un pensamiento autónomo; y elaboran prácticas de encuentro, manifiestan públicamente sus ideas, teorizan desde su lugar de enunciación en permanente crítica y diálogo con los feminismos no indígenas.

---

<sup>29</sup> Vivir bien, en Bolivia, es parte substancial de la *“política madre”* que marca la impronta del pacto social que se asume entre las y los habitantes de territorio. Es un mandato de la constitución política del Estado que a tiempo de sociedad plural es el Vivir bien...Un análisis del contenido y enfoque de este concepto, expresa las tres principales características de lo que entendemos por Vivir bien: La complementariedad entre lo material y lo espiritual, la armonía con la naturaleza y, la comunidad con los seres humanos. Para ampliar esta información, puede consultarse la colección “Primeros pasos” de ediciones Desde Abajo (Colombia), “Buen vivir, Vivir Bien” Una utopía en proceso de construcción. Bogotá: Alfonso Ibañez-Noel Aguirre Ledezma, 2013.

Esta mirada *otra*, plantea la cuestión de la liberación de la mujer, ya no desde un proyecto marxista de clases, ni de los feminismos occidentales, sino uno decolonial que busca un retorno a las epistemes y cosmovisiones que fueron subalternizadas por el pensamiento occidental, las mismas que hoy emergen como una alternativa frente a la crisis del modelo capitalista. Con la previsión de que esto no implica volver al pasado, ni sobrevalorar todo conocimiento femenino; sino que se puedan constituir identidades políticas, fuera de la etnia, la clase y el género mediante un proyecto ético-epistémico que permita reconocernos desde la igualdad en la diferencia, entre otros factores, como mujeres.

Una de estas luchas de resistencia es la que promueven mujeres mayas y xinkas de AMISMAXAJ<sup>30</sup> y el Grupo Comunitario “Mujeres Creando Comunidad”, en Bolivia, quienes gestan la propuesta de construir una epistemología feminista indígena,

para aportar a la pluralidad de feminismos construidos en diferentes partes del mundo, con el fin de ser parte del continuum de resistencia, transgresión y epistemología de las mujeres en espacios y temporalidades, para la abolición del patriarcado originario ancestral y occidental (Cabnal, citada por Dorronsoro, 2013:1).

Todas ellas, en busca de un giro hacia el “warmi-chacha, que implica un nuevo relacionamiento entre mujeres y hombres, en horizontalidad, sin jerarquías, sin sometimientos, de igual a igual, y con la posibilidad de entender ese nuevo par mujer-hombre, como par político” (Dorronsoro, 2013:6); así, ellas entienden la complementariedad cuerpo-comunidad, cuerpo-territorio, cuerpo-colectivo, para hacer resistencia al capitalismo.

Aquí, el feminismo es acción entre-mujeres, no hay puntos de desencuentro que generen exclusiones; al contrario, las mujeres indígenas se reconfiguran como sujetos, desde el encuentro con las otras y los otros, confrontando en lo cotidiano la misoginia, la negación y la violencia contra el espacio vital de las mujeres, algo que ellas emprenden cuando se reconocen y dialogan entre sí (Gargallo, 2014: 117). Ese tipo de

---

<sup>30</sup> AMISMAXAJ es la Asociación de Mujeres Indígenas de Santa María Xalapan, Jalapa en Guatemala.



escenarios de diálogo entre mujeres, es lo que –desde otro referente- el de la educación formal secundaria, intento desarrollar con las estudiantes de últimos grados, como explico enseguida.

### **3.5. LOS ESTEREOTIPOS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR DEL COLEGIO EL JAZMIN: ¿DEFINICIÓN DE MODELOS Y SANCIÓN DE CONDUCTAS?**

El colegio El Jazmín, no es distinto a los demás colegios de Bogotá, en cuanto a su sentido institucional. Seguimos acudiendo a estudiar en instituciones que usan tecnologías para normalizar los cuerpos, los pensamientos, los comportamientos y las formas de relacionarse; no solo de los y las estudiantes, sino también de los maestros y las maestras.

Como dispositivo civilizador, la escuela sigue privilegiando su función de encauzar conductas para que quien estudia llegue a “ser alguien en la vida”. Estos encauzamientos están permeados por los estereotipos que, culturalmente, se han construido desde lógicas binarias; en este caso, relacionadas con la categoría de “sexo/género” que, no obstante, también están cruzadas por las de “raza/etnia” y “clase”, condicionan las respuestas a interrogantes como ¿desde dónde hablo yo? y ¿con quién y cómo me relaciono?

Los esfuerzos escolares por hacer de cada joven una alumna y un alumno entran en conflicto con las nuevas juventudes, si por “nuevas” entendemos las variaciones en las formas de experimentar y vivir la juventud. La escuela intenta, por lo menos, atenuar lo más posible las marcas que producen las identidades juveniles y que se expresan en las formas corporales (estéticas, expresivas, entre otras) de vestir, de vincularse con los pares, de vivir el tiempo y la relación con el conocimiento escolar (Brachi & Seoane, 2010: 75)

Aunque las diferentes prácticas constituyen el espacio escolar como técnicas disciplinarias, por ejemplo: las formaciones, la organización dentro de los salones, la clasificación por grados, las listas por orden alfabético, la vigilancia constante a través

de cámaras estratégicamente ubicadas; las y los jóvenes han constituido la escuela como un espacio para su experiencia juvenil pues,

el espacio escolar es un lugar de encuentro entre individuos portadores de trayectorias e historias personales distintas con intereses, saberes y valores también diversos y, por tanto, un lugar en donde convergen multiplicidad de ideas y posiciones filosóficas y políticas a las que los jóvenes quedan expuestos. La relación de los alumnos con la cultura escolar, los coloca en posibilidad de acceder a temas que son centrales en su búsqueda de diferenciación del mundo adulto y de construcción de su propia identidad. (Guerrero, 2000: 25)

Dicho escenario también es válido para la configuración de experiencias *otras*, que hacen parte de su constitución como, sujetos, de modo que, tanto la experiencia escolar, como la juvenil que se entremezclan en este espacio-tiempo normalizador están atravesados por esas formas “fijadas”, desde la diferencia (categorizada por la matriz colonial de poder) relacionadas por una parte con lo biológico y por otro con lo cultural. Los sujetos que coexisten en la escuela se convierten en los receptores de tipos de categorizaciones “que son contruidos dentro de un aparato de poder que contiene, en ambos sentidos de la palabra, un conocimiento “otro”, un conocimiento que está detenido, es fetichista, y circula a lo largo del discurso colonial” (Bhabha, 1994: 103)

Y ¿qué estereotipos encontramos en el colegio El Jazmín?; como dije anteriormente, al ser categorías que han sido asumidas como formas universales y naturales, muchas veces no logran ser visibles. Sin embargo, localizándome desde y en las prácticas decoloniales, como maestra y mujer, tengo la responsabilidad de desnaturalizar cada una de las acciones que estén promovidas por estereotipos de género. Pues, al asumirlos como universales, caemos en el gravísimo error de pensar que siempre han estado ahí y que, por lo tanto, no es posible erradicarlos. Se hace urgente desde mi ser maestra, agenciar una “praxis feminista que no [compartimente] las opresiones sino formule estrategias para desafiarlas conjuntamente sobre la base de una comprensión sobre cómo se conecta y cómo se articula (esas diferencias)” (hooks, et al. 2004, 15)

Desde mis observaciones durante los períodos de descanso, las horas libres, las conversaciones con las jóvenes, con maestras y maestros, puedo encontrar que, nuestras experiencias están atadas a lo que “socialmente es aceptable” para los hombres y para las mujeres. Por ejemplo, el futbol; aunque actualmente ha disminuido la creencia de que este deporte es solo para los hombres, porque ellos son fuertes, veloces, agresivos. Sin embargo, es posible encontrar comentarios de estudiantes relacionados con quién debe jugar este deporte:

*Profe... tú no has visto a esa niña de sexto que juega con los hombres, la que le dicen care ´niño.*

*¿Por qué le dicen así?*

*Porque actúa como hombre cuando corre y le pega al balón como “hombre”. Además mírale la cara y el pelo es corto.*

*Conversación 2015  
Estudiante masculino*

O las maestras: *“Esa niña juega como todo un hombre. Es como machona”.*

Por otro lado, es claro encontrar estereotipos relacionados con características de la personalidad (pasivo/activo), ligado a roles: sociales (cuidado/desorden), políticos (conciliador/estricto), familiares: (doméstico/ laboral), profesionales (artes/ matemáticas); los cuales configuran los roles y las posiciones de sujeto que cada uno de ellos y ellas debe asumir en sus experiencias escolares.

Es así como se privilegia la participación de las “mujeres” en actividades de organización, decoración; por ejemplo en las izadas de bandera que se llevan a cabo en el colegio quienes hacen los carteles y recordatorios, leen el programa, bailan o cantan son las niñas, porque para las y los maestros “son más colaboradoras y organizadas”; mientras que los niños y adolescentes muy pocos son tenidos en cuenta para esto, pues “no les interesa”. Por otro lado, el colegio cuenta con un grupo de conciliadores, quienes en su 90% son niñas y jóvenes mujeres, los hombres que hacen o hicieron parte de este programa se ubican a un lado por el temor a los comentarios

de sus compañeros y/o compañeras, que surgen de la naturalización de asimilar lo masculino con lo rudo y lo estricto.

Por otro lado, estos roles condicionados por los estereotipos de género también hacen parte de las maneras en que los/las estudiantes se relacionan con los/las maestras, tanto en las clases como en otros espacios que hacen parte de la institucionalidad (formaciones, actos culturales, descanso). Es así como las maneras de actuar en el salón de clase es diferente con los maestros de matemáticas o ciencias, que con las maestras de humanidades o artes, al considerar al “profe de matemáticas más serio y riguroso” y la “profe de artes” más relajada y paciente.

A pesar de que los estereotipos están tan fijados en los cuerpos de las y los estudiantes, también encuentro tensiones y rupturas frente al deber ser. En grado décimo, por ejemplo, existe un grupo de estudiantes mujeres que se reúne en torno al BMX, el *skating* y el fútbol; sus encuentros están relacionados con la práctica de estos deportes, categorizados como de uso exclusivo por los hombres; sin embargo, al preguntarles qué piensan los compañeros respecto a que ellas practiquen estos juegos dicen:

*Los hombres del grupo se burlan y dicen que yo no soy capaz de hacer esa figura. Pero cuando la hago, se quedan callados y me felicitan.*

*Ana María, 16 años*

*... a veces Ricardo no nos deja jugar, porque nos puede lastimar. Pero nosotras seguimos jugando y a veces él es el que sale “herido” (risas)*

*Tatiana, 16 años*

De igual modo, los espacios que habitan las estudiantes dentro del colegio también están configurados por diversos estereotipos; es así como, en una clase de educación física, la cancha principal es ocupada por los niños que juegan fútbol, mientras que a las niñas, que también están jugando futbol, el docente les acondiciona su cancha en una esquina del colegio. Al preguntarle al profesor el motivo de esta decisión, me dice

que, como son más los niños que las niñas, ellas podían acomodarse más fácilmente en esa esquina; “esto incide en las actividades corporales separando, jerarquizando, incluyendo, excluyendo y reforzando estereotipos *naturalizados* como el de la pasividad, el de intimidad, el de protección y el de encapsulamiento en las niñas” (Scharagrodsky, 2010:12).

Lo que evidencia es el grado de naturalización en que han estado anquilosadas las formas de asumir lo femenino/lo masculino en la escuela, que se nombra a sí misma como incluyente y diversa.

### **3.5.1. MANUAL DE CONVIVENCIA: ACUERDOS SOBRE LAS MANERAS DE SER EN EL COLEGIO EL JAZMIN**

Consideremos ahora un breve recorrido por el *Manual de convivencia* del colegio El Jazmín y la posible presencia de estereotipos que determinen la manera en que los miembros de la comunidad educativa deben comportarse. Para el Ministerio de Educación Nacional (2014) los manuales de convivencia son considerados como:

Una herramienta pedagógica en la que consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de la institución educativa, en la que se establecen las expectativas sobre la manera como deben actuar cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, los recursos y procedimientos para dirimir conflictos, situaciones de convivencia, así como las consecuencias de incumplir los acuerdos” (26)

Y el colegio, por su lado lo conceptualiza como:

Un instrumento que pretende recoger los acuerdos que hemos establecido para convivir de manera armoniosa y grata en nuestro centro educativo, nuestra “escuela”. La convivencia entre personas que buscan crecer y ser mejores, debe fundamentalmente estar regida por la búsqueda del bienestar general y el bien del otro, el prójimo. Confiamos que más que las reglas nuestra convivencia esté orientada y regulada por el buen trato, el cariño, el afecto, el respeto y el cuidar los unos de los otros; de manera

especial los mayores y los más formados de los más pequeños y los que necesitan ayuda y mayor atención. (El Jazmín, 2015: 4)

Las definiciones que construyen estas dos instituciones educativas plantean un documento normativo (manual), alejado de lo prescriptivo, elaborado por quien ejerce el control del orden escolar; se habla de acuerdos de convivencia contruidos y aceptados por las diferentes personas que hacen parte de la comunidad educativa. Sin embargo, desde una perspectiva de género y decolonial, el Ministerio y el colegio confluyen al determinar la escuela como un instituyente del “deber ser”. Frases como: *“la manera como deben actuar cada uno”* y *“los más formados”*, hacen parte de esas modulaciones que se ocultan en las instituciones para controlar las experiencias de las y los jóvenes, puesto que deben responder a unas maneras preestablecidas por el modelo político, económico y cultural que rige esta sociedad. No hay espacio en el Manual para demostrar lo que se siente, porque les dice la norma que estos chicos deben saber manejar sus emociones, para “resolver los conflictos de manera armónica”.

Igualmente, en la presentación que hace el rector a este documento, expresa que el Manual : *“Es una propuesta centrada en derechos que busca atender las intencionalidades de las normas nacionales y distritales”* (El Jazmín, 2015:3); cabe señalar que, actualmente, en Colombia las directrices nacionales y distritales están obedeciendo a lineamientos internacionales como los provenientes de la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE), para la cual solamente priman los derechos económicos de los sujetos: occidentales, ricos, blancos, masculinos, heterosexuales, cristianos; frente a lo cual, los países latinoamericanos para poder ser parte de esta organización, han tenido que disminuir el presupuesto para educación, saneamiento básico, pensiones, investigación y demostrar eficiencia, eficacia y calidad en sus procesos de privatización de los servicios sociales. Por lo tanto, no es posible construir unos pactos de convivencia que atiendan estas solicitudes desde un supuesto enfoque de derechos.

En ese orden de ideas, dentro de los derechos de las y los estudiantes que estipula el colegio, se tienen en cuenta ciertas condiciones, de respeto de derechos, ganados por la lucha de jóvenes embarazadas y jóvenes padres, que obtuvieron reconocimiento por la Corte Constitucional en diversas sentencias (sentencias T-393/09, T-656/98, T-348/07; T-145/96 entre otras), así el Manual estipula el derecho a la:

Licencia por maternidad, a su vez, si el nacimiento del bebé ocurre durante el año escolar, la adolescente tendrá derecho a su periodo de lactancia. En caso que el estudiante sea padre, tendrá derecho a llevar al bebé a los controles médicos, sin que ello afecte su proceso académico, dado que el colegio está en la obligación de darle tiempo para la presentación de sus trabajos. (2015: 13)

El colegio asume los roles que han sido otorgados a hombres y mujeres en torno a la maternidad, la lactancia en cuanto a la mujer y el de padre, protector, trabajador a los hombres.

También, de cierta manera, el Manual de convivencia del colegio El Jazmín, no condiciona las maneras de comportarse de las y los estudiantes desde las responsabilidades y deberes que estipula. Promulga en sus disposiciones, el respeto por la diferencia, el derecho a la intimidad, el derecho a la identidad y la opción sexual, entre otros aspectos. Sin embargo, en la misión del colegio (y de todos los Proyectos Educativos Institucionales PEI), es claro que hay una definición de modelo de persona al que se aspira: El colegio “promueve la formación de un ser humano integral a la luz de principios democráticos y ambientales que involucran la cultura física, la convivencia, el pensamiento tecnológico y la comunicación; para la construcción de su proyecto de vida”(El Jazmín, 2015:4); misión que es asumida por el currículo, la evaluación y el espacio-tiempo, que excluye a quienes no estén involucrados con la educación física y la tecnología. Situación que se evidencia en la práctica, pues quienes “demuestran” más aptitud en el desarrollo de estas dos asignaturas son “los hombres”.

*A las niñas les da pereza y prefieren quedarse sentadas, mirándose en el espejo, chismoseando. Mientras los hombres aprovechan la cancha.*

*Maestro de Educación física.*

*Es que la emisora solo la puede manejar Juan porque él es el pilo para eso. Las niñas hasta ahora están en proceso de inducción, por eso ellas solo están en la sección de mensajes.*

*Maestro de Tecnología*

*Conversaciones entre maestros.*

### **3.5.2. ENTRE LO NORMAL Y LO ANORMAL: PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL**

Bustamante (2012) define al docente desde cuatro facetas: el funcionario, el profesor, el enseñante y el docto, todas en diálogo con el saber, papeles que le sirven para desempeñarse como mediador con el otro: la o el estudiante. Esta constitución del sujeto maestro/maestra, podría ser muy reducida, lo cual me permite reflexionar que hay otras relaciones, no solamente mediadas por el saber pedagógico, que se pueden establecer consigo mismo y con los/las otras.

No es mirarnos (los) desde esas cuatro facetas, sino desde una serie de pliegues, cuya noción,

nos permitiría enlazar no sólo las relaciones que el maestro teje con el saber, los otros y sí mismo, sino además, reconocer que los pliegues son singulares a propósito de la experiencia, por lo cual no se hallan prefijados sino en constante reelaboración y movimiento, la singularidad de los pliegues del maestro también permite hacer una lectura de la posibilidad de hilar redes de coexistencia múltiples nutridas a partir de formas particulares de ser y estar en el mundo, formas que no se inscriben solo en el maestro sino en los otros con quienes también es posible construir apuestas de pensamiento (Jaramillo & Sánchez, 2014)

Lo dicho hasta aquí supone que también es posible la configuración de mi experiencia como maestra desde las relaciones que yo pueda entablar con los y las estudiantes,



donde no solo es exclusiva la mediación del saber pedagógico, sino que también es posible recuperar el diálogo de saberes *otros* que la escuela moderna no ha tenido en cuenta, por ejemplo: las experiencias de ser mujer, ser hombre, ser gay, ser lesbiana, etc.; identidades que solo existen en los marcos escolares aparentemente para ser encauzadas por el camino de lo “normal”.

Nuestras prácticas, al ser acciones sobre las acciones de otros y otras, son constitutivas y constituyentes de nuestras experiencias singulares; es así que de la misma manera como el contexto familiar, social, económico interviene en la configuración de mi experiencia; así mismo definimos a las demás personas desde las experiencias que han sido condicionadas por la interrelación de la categoría género con otros ejes como la raza, la edad, la sexualidad, la clase. Después de diversas observaciones, charlas y encuestas realizadas a un grupo de maestras y maestros del colegio, encuentro que existen muchas prácticas naturalizadas en torno al género, empezando porque para mis colegas, solo hay validación de dos: femenino/masculino frente a los cuales, hay asignados unos roles y comportamientos determinados.

Estas jerarquizaciones no son la excepción; han sido parte importante de los procesos de socialización, grabándose inconscientemente en los modos de ser y estar de las personas en la sociedad, y terminan por naturalizarse y asumirse como verdaderos. Revelan, por ejemplo, expresiones del discurso higienista, que relaciona a la mujer como lo inmaculado, lo pulcro, lo ordenado y a los hombres, como lo desorganizado, sucio,-aunque más “racional”. Desde esta perspectiva, es común escuchar a las maestras de primaria diciéndole a las niñas: *“no se ensucien, que ese juego es para niños”* o *“mientras que ellos juegan, ustedes siéntense en el pasto”*. Frases que las maestras y los maestros enunciamos de manera “ingenua”, pero que, con el tiempo, van calando en los oídos de las y los estudiantes, determinando roles relacionados con la limpieza, el orden, lo deseable.

Estos “actos de habla”<sup>31</sup> son acciones que predisponen los comportamientos hacia las demás personas y terminan encauzando las actitudes, en este caso de las mujeres; quienes siempre deberán estar en su puesto de “princesas”<sup>32</sup>, sin poder hacer lo que les gusta. En estos momentos, traigo al caso una conversación que tuve con una maestra de humanidades sobre los comportamientos agresivos que estaban presentando las estudiantes, aspecto considerado por ella “anormal”, porque lo agresivo y el uso excesivo de la fuerza son atribuidos únicamente a los hombres. La maestra expresaba su anhelo de volver a tener la clase de urbanidad, basada en la cartilla de Carreño<sup>33</sup>, que cuando ella estudiaba en el colegio, existían clases de glamour y elegancia; en estas clases les enseñaban la manera de vestirse, sentarse, caminar, comer “como una señorita”. Así mismo, calificaba al colegio donde ella estudió como “bueno”, porque las maestras siempre les inculcaban a las niñas “estas actitudes femeninas”. Y termina diciendo: *“eso es lo que hace falta en este colegio, que les enseñen a comportarse como señoritas, a ser femeninas”*.

Estos discursos se convierten en estrategias que favorecen y legitiman relaciones de desigualdad y, en ocasiones, producen efectos de abuso y violencia. Por ejemplo, los casos de violencia intrafamiliar se producen, en algunas situaciones particulares, por

---

<sup>31</sup> La teoría de los actos de habla es una teoría pragmática que de acuerdo a Searle (1980) se originó con la hipótesis de que la unidad mínima de lenguaje no sólo tiene como función ser un enunciado o una expresión, sino además realizar determinados actos o acciones, como enunciar, plantear preguntas, dar órdenes, describir, explicar, disculpar, agradecer y felicitar, entre otros. El primero en presentar esta hipótesis y en plantear una teoría de los actos de habla fue J. L. Austin (1962), más tarde Searle (1990) profundizó en la materia, así como otros autores a la fecha. (Lozano, 2010: 335)

<sup>32</sup> Este término lo relaciono con la perspectiva que ofrece la profesora Marta Cecilia Herrera (2013) sobre ese nuevo ciudadano que debe ser formado por los sistemas educativos en las sociedades capitalistas emprendiendo un proceso de producción de “imaginarios nacionales para dar legitimidad a las nuevas unidades políticas, dando paso, también, a la invención de tradiciones sobre las que se construirá un entramado que permitirá la apropiación de tradiciones culturales antiguas y/o creará nuevas, formando una amalgama que pretenderá adquirir el estatuto de lo natural, es decir, de lo que ha existido desde siempre y que, ahora, será articulado alrededor de los estados nacionales, proceso en el cual la educación jugará un papel importante” (Herrera, 2013: 25).

<sup>33</sup> Este manual fue escrito en 1859 por el venezolano Manuel Antonio Carreño. Esta obra contiene **lecciones y consejos** sobre cómo debían comportarse las personas en espacios públicos y privados. Ejemplo: con la familia, en eventos sociales, en la mesa, etc.

esa “condición femenina de ser-para otros” (Lagarde, 2012); que legitima la inferioridad y posesión a las que somos sometidas las mujeres por ser “mujeres”.

Frente a las actividades que los y las estudiantes pueden hacer, los maestros y maestras coinciden que sí hay una diferenciación entre las actividades realizadas por cada persona. Mientras que las actividades relacionadas con el deporte y la fuerza son atribuidas a los hombres, como dije antes, lo relacionado con lo artístico y lo organizativo se les encomienda a las mujeres.

En cuanto a lo académico, se les preguntó sobre quién sacaba mejores notas; la mayoría aseguró que las mujeres, porque eran “juiciosas, responsables y serias”; mientras que los hombres son los “vagos, perezosos y desjuiciados”. Estas afirmaciones nos llevan a interrogarnos por los modos como la escuela está abordando la formación de niños y niñas, y plantearían otro estudio, sobre las razones que llevan a que los varones asuman las asignaturas aparentemente con menos interés que las niñas y jovencitas.

*Obviamente pareciera ser que a veces las subjetividad nos lleva a decir que las jóvenes son juiciosas, cuando además un joven es juicioso, se siente como agradecido, como que se enaltece el hecho de que un hombre sea juicioso y académico ya que a él sí, dentro de nuestra estigmatización, se le permite ser el que no cumple con lo fijado, por ser hombre.*

Claudia, docente Humanidades.

### **3.6. ¿CÓMO ME VEO Y CÓMO ME VEN? : ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL PRESENTES EN LAS RELACIONES ENTRE PARES**

Como se nombró anteriormente, las y los jóvenes configuran la escuela como el espacio donde pueden compartir sus experiencias juveniles; espacios alejados de la institucionalidad, es decir, diferentes a las clases o las formaciones; tales como el rincón del salón, el árbol más grande, los alrededores del patio, escenarios que se convierten en lugares donde las jóvenes pueden desplegar más fácilmente su manera de ser, pensar y actuar; quizás porque no están bajo la lupa de la vigilancia y el control.

A través de observaciones, charlas informales, grupos focales y talleres planeados e implementados para esta investigación, se logró establecer una serie de conversaciones con las chicas y entre ellas mismas, lo que permitieron conocer sus percepciones acerca de las relaciones que entablan entre sí, las particularidades de éstas, las maneras como cada una se ve y como la ven las demás; qué tan anclados están los estereotipos de género y orientación sexual tradicionales, relacionados con lo que es ser masculino, femenino y/o intersexual. Además, estas técnicas me ayudaron a analizar cómo esos estereotipos que emergen entre ellas condicionan (o no) las maneras de estar o no estar juntas.

En los discursos de las jóvenes participantes aparecen estereotipos ligados al modelo tradicional de “la mujer”: delicada, fiel, orgullosa, maternal, un ser de fortaleza, organización, belleza; se les considera sentimentales, lloronas, pero también elegantes, cuidadosas, o se refieren a su condición distintiva biológica: tienen menstruación, vagina, senos, o sus formas de asumirse en relación con los demás: son seres de dulzura, sociales, bondadosas. Características que ellas mismas le atribuyen a los diversos roles que desempeñan las mujeres: madre, esposa, hija, hermana, amiga; el ejercicio, sin embargo, agrego dos condiciones, al lado de los roles tradicionales: por una lado lesbiana, a quién atribuyeron características relacionadas con lo distintivo biológicamente: vagina, senos, menstruación; en relación con su formas de asumir su relación con las demás personas: amables, bondadosas, sociales, inteligentes; son lloronas pero, a la vez arriesgadas y se categorizan como machistas y/o feministas.

Estos dos últimos aspectos revelan la manera como las estudiantes definen el machismo y el feminismo, para ellas la mujer lesbiana es machista, porque asume roles y comportamientos masculinos, mientras que, por el otro lado, son feministas, porque asumen configurarse desde un lugar otro: la homosexualidad; el cual está alejado de la universalidad que promueve la colonialidad del ser, como productora de unas únicas validas formas de ser: hombre o mujer heterosexual.

En cuanto al rol de trabajadora sexual, las estudiantes las caracterizaron como mujeres vanidosas, inteligentes, responsables, arriesgadas, rebuscadoras, elegantes; pero a la vez, machistas, inseguras, caprichosas y “sexosas<sup>34</sup>”. Es común ver el desprecio que las mujeres trabajadoras sexuales despiertan en muchas de las personas y su discriminación constante; situaciones similares que denunciaban las mujeres negras de Estados Unidos al ser representadas por unas mujeres que no re-conocían sus verdaderas situaciones de discriminación e inferiorización. Las discriminaciones hacia ellas están atravesadas por las categorías de género/sexo, raza/etnia, clase desde la colonialidad del ser que son producidas como mujeres con fortaleza que por su situación económica deben dedicarse a estas actividades, que no es segura con lo que es.

Aunado a este ejercicio, se les pidió a las chicas asumir diferentes roles y contar de qué maneras no les gustaría que les llamaran. Al repartir los roles al azar, había cierta incomodidad de las estudiantes a quienes les tocaba asumir el rol de lesbiana, situación que denota los tan instituidos prejuicios que aún se tiene sobre las opciones sexuales; aún nos es fácil deslocalizar las creencias de las estudiantes frente al ver la homosexualidad como “lo anormal”, creencias que son efecto de esas instituciones coloniales como la iglesia, cuyo discurso define lo “bueno” y lo “malo”. (Otro dualismo más de la colonialidad del ser). Dentro de los términos que no les gustarían se usaran, dijeron:

MUJER SOLTERA: Fea, lesbiana, sin hombre no sale adelante, infieles, débil, mal polvo, para pasar el rato, zorras.
MUJER LESBIANA: Marimacha, sucia, fenómeno, asco, la lesbiana, arepera, desvergonzada, inmadura, la voltiada, enferma, machomana, machota, confundida, desvirtuosa.
MUJER QUE DECIDE VIVIR SOLA: antisocial, lesbiana, amargada, rechazada, rara, cerrada, cobarde, travesti, ermitaña, débil, miedosa.
MUJER CASADA: Las ventajas de asumir este rol: tener familia, aceptada, ser feliz, sexo fijo, respeto, herencia y las desventajas son: el estrés, la monotonía, menos plata, las pelás, la obligación de tolerar.

<sup>34</sup> Las estudiantes definen “sexosa” como a la mujer que tiene mucho sexo.

*Taller 1. Estereotipos de género y orientación sexual*

Las palabras que expresaron las estudiantes están condicionadas por esas maneras en que se ha constituido el lenguaje también como productor de discriminaciones, en que como efectos del discurso, los objetos y los sujetos se vuelven visibles (Packer, 2013) y siguiendo a Butler (2002) el lenguaje no sólo designa sino que construye la materialidad de los cuerpos, ya que no es posible referirse a un cuerpo que simplemente está allí, pues el lenguaje referencial es siempre y en cierto grado performativo.

Los comportamientos de las mujeres solteras y/o lesbianas son categorizados por esos saberes que circulan en la escuela, dirigiendo conductas de géneros de las estudiantes, las maestras, las madres. Todas aunadas a esa construcción de mujer “subordinada el hombre en toda situación, (que) resultó, en parte, (de) la imposición de un estado colonial patriarcal” (Lugones, 2008:88)

Por otro lado, las palabras con las que se suele construir los lugares de las mujeres lesbianas como lo otro, lo anormal, el no-ser, son el resultado de cómo operan las tecnologías de normalización sobre las identidades sexuales, como un agente de control sobre la vida. La heterosexualidad es una “tecnología biopolítica designada a producir cuerpos heteros” (Preciado, 2003: 1-2). Así mismo, la escuela se convierte en ese modulador de los cuerpos y sus experiencias, al naturalizar y minimizar los efectos de los estereotipos

El cuerpo en la escuela está dominado y maltratado cuando en una clase de cualquier asignatura escolar ciertos comportamientos corporales, ciertos gestos y actitudes, ciertos movimientos, ciertos desplazamientos y ciertos usos del cuerpo están inscriptos como un *deber ser* para cada género. Moverse como varón, vestirse como mujer, hablar como varón, sentir como mujer se convierten en regularidades corporales que deben cumplir –y que han aprendido a cumplir– los y las estudiantes configurando cuerpos masculinos y femeninos, contribuyendo al mantenimiento de un cierto orden sexual jerarquizado.” (Scharagrodsky, 2010, p.12).

Lo dicho hasta el momento supone que las creencias de las jóvenes estudiantes sobre lo que es ser mujer y sobre la feminidad aún están ancladas a los estereotipos tradicionales; de allí que también se deriven sus formas de actuar y relacionarse con las demás. Así mismo, estas creencias “naturalizadas” influyen bastante en el momento de determinar con quién se relaciona o a quién le cuentan qué. La consideración de que las mujeres somos chismosas y emocionales, son aspectos que obedecen a creencias del sistema patriarcal, como técnica de colonialidad del ser, al considerar que somos inferiores, porque –supuestamente- nos guiamos más por lo sentimental que por la razón.

*¿Con quién comparten más con el hombre amigos o las mujeres amigas?*

*Laura: amigos hombre porque uno confía más en los amigos, porque a veces entre las mujeres hay más envidia, uno quiere lo mismo o cosas así.*

*Vanessa: tengo más amigos hombres porque las mujeres somos muy chismosas.*

*Catalina: por igual todo, en el salón me hablo con todos. Un rato con ellos un rato ellas.*

*Helen: con los hombres se viven cosas de cierta manera. Yo tengo una amiga por su condición sexual parece un hombre, entonces es una mujer pero yo no tengo miedo de contarle nada pero es más un hombre que una mujer*

*Manuela: igual, a cris y vale les cuento todo por igual.*

*Con quien siente más confianza:*

*Vanessa: con un hombre, porque el hombre no crítica sino que me apoya con el solo hecho de ser hombre y digamos él me quiere de alguna forma me va a apoyar, me escucha. Con la mujer a veces se arma el show. Somos muy dramáticas, lo hacen sentir mal a uno.*

*Manuela: las mujeres les importa más las cosas que los hombres, una mujer porque es mujer siente lo mismo. Es un complemento.*

*Gabriela: las chicas*

*Laura: las mujeres sienten lo mismo que uno.*

*Grupo Focal – estudiantes grado 1102*

*Mayo 201*

En el ejemplo anterior, podemos ver dos tipos de posiciones: por un lado, las estudiantes que reafirman el aspecto metonímico de adjetivaciones como “emocional, chismosa” con el ser mujer; y, por otro, las que consideran que hay puntos de encuentro entre todas y que compartimos maneras de sentir frente a experiencia singulares; por ejemplo: ser emocionales al terminar con el novio; al todas haber alguna vez pasado por esta situación, relacionada con el sufrimiento y el dolor, es más fácil que se puedan “aconsejar” entre sí. Fue evidente para mí en esta reflexión que no solo las estudiantes comparten historias sobre sus cuerpos, sino que además, comparten sus dolores, que son también in-corporados y plantean una integralidad del ser humano.

Otro rasgo de los estereotipos en las relaciones entre pares, tiene que ver con los comportamientos que se han determinado de acuerdo a su identidad sexual: los juegos, las actividades al descanso, los deportes:

*... a uno lo tienen como la niña de que no se ensucie, no juegue; yo soy una persona que me gusta jugar con los chicos, ensuciarme... cuando pequeña yo tenía muchos amigos hombres. Pero las cosas empiezan a cambiar y yo empecé a ser amigas de ellas y los chicos dejaron de verme como una amiga más, es que es una niña, los chicos empiezan a crecer, los temas empiezan a cambiar, y ellos no se sienten cómodos hablando de eso con una niña [...] Yo creo que con ellas me relaciono más fácil, porque con ellas yo les digo ciertas cosas, o hablamos de un chico y ellas me dicen igual,*

Geraldine, 17 años

Para esta estudiante del ejemplo anterior, a medida que las niñas van creciendo, sus miradas sobre los comportamientos van limitando la capacidad de definir con quién se relaciona. Cuando era niña le gustaba “ensuciarse y jugar con los niños”, para quienes no existía problema alguno. Pero cuando crece, esas limitaciones que no existían en la niñez, empiezan a ser visibles y a distanciarlas de ellos como amigos. En algunas ocasiones, cuando las jóvenes quieren relacionarse con las demás niñas, buscan las que sean afines a sus comportamientos, roles y creencias; por ejemplo que les guste



jugar voleibol o futbol, que les guste el rock, que sean juiciosas con los deberes académicos, que les guste hablar.

Al determinar quién es la “mejor” o el mejor amigo, los estereotipos también afectan estas decisiones, aunque sí hay un punto de identificación, que vas más allá de los gustos, en la medida que las jóvenes establecen unos lazos fuertes de amistad:

La amistad es muy importante. Pero es como te digo, A medida que se conoce a esa persona que se le llama amiga, se da cuenta si esa persona puede llegar a ser su segunda familia o no.

Mariana, 16 años

Por otro lado, frente a las maneras de ver a los hombres, también encontré que se les asignan características que siempre han estado vinculadas con lo que socialmente se ha nombrado “masculino”: fuerte, trabajador, orgulloso, deportista, guapo, pero también despreocupado, incumplido, guache; en cuanto a sus formas de asumir las relaciones: no solidarios, celoso, morbosos, machista, grosero, infiel, y en cuanto a sus condiciones constitutivas biológicas: vello facial, pene. Así como le asignaron los colores rojo, azul, el pelo corto, pantalones; predomina el retrato de un varón dominado más por su biología, por sus partes “más instintivas”, es decir, sus impulsos, hormonas, sexualidad, agresividad, etc., que por su razón o sentimientos. Estamos acudiendo a unos espacios donde se privilegia

(Una) mentalidad androcéntrica (que) permite considerar de manera valorativa y apoyar socialmente que los hombres y lo masculino son superiores, mejores, más adecuados, más capaces y más útiles que las mujeres. Por ello es legítimo que tengan el monopolio del poder de dominio y de violencia. Así el androcentrismo se expresa en el *machismo* como magnificación de ciertas características de los hombres, de su condición masculina, de la masculinidad y, en particular de la virilidad: abigarrada mezcla de agresión, fuerza dañina y depredadora, y dominación sexual. (Lagarde, 2012:22)

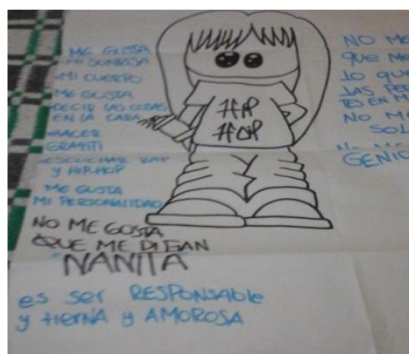
Estas categorizaciones también determinan los tipos de relaciones que establecen las jóvenes con los varones, las cuales solo están en el nivel de compañerismo; a las

chicas no les gusta compartir mucho con ellos porque son egoístas, egocéntricos y sus conversaciones, la mayoría de veces, están relacionada con los cuerpos de las mujeres.

En lo que se refiere al concepto que cada una tiene de sí misma, después de hacer el taller ¿cómo me veo, como me ven?; se hace necesario reflexionar sobre el auto concepto que también está ligado a los comportamientos, roles y creencias desde la categoría género.



TALLER ¿CÓMO ME VEO Y  
CÓMO ME VEN?



TALLER ¿CÓMO ME VEO Y  
CÓMO ME VEN?

A partir de la pregunta: *¿Qué me gusta y que no me gusta de mí?*, encuentro que las jóvenes de grado décimo se aceptan tal y como son. La mayoría de ellas, manifiesta estar contentas con su aspecto físico y su forma de ser; dos de las jóvenes expresan no sentirse conformes por ser “flacas”, situación que pone en tensión lo relacionado a los estereotipos de belleza que, al parecer, ya no son tan significativos para definir las maneras de ser mujeres.

En cuanto a lo que no les gusta de sí mismas, encuentro una similitud en todas; los aspectos negativos que ven en ellas están relacionados con comportamientos que se han acuñado respecto de los sujetos masculinos y de los cuales las mujeres no pueden prescindir; por ejemplo, ellas manifiestan no gustarles: su grosería, orgullo, mal genio, “patanería”; pero también hay rechazo frente a lo que tradicionalmente ha constituido

el ser mujer: los celos, el chisme, la ´paciencia, ser “cantaletuda”, “peleona”. ¿Será posible que las jóvenes se están cansando de seguir respondiendo a patrones de pensamiento, comportamiento y formas de relacionarse?

En una de las conversaciones con las estudiantes, una de ellas decía:

*Manuela, Valentina y yo cambiamos muchos defectos, porque entre nosotras dijimos que los hombres siempre nos calificaban como las viejas chismosas, débiles, “No no, pues cambiemos eso”. Entonces, empezamos entre nosotras tres a cambiar esas cosas. Cosas como de no contar más chismes, o como alguna chica hace alguna cosa que los hombres nos ven así.*

*Por ejemplo, Fabián empieza a contar sus cosas y yo digo “¿por qué dicen que los homosexuales son promiscuos? y Fabián no sigue contando.*

*... Para que los hombres dejen de ser machistas, nosotras tenemos que cambiar esas cosas porque si nosotras les damos razón para que ellos piensen así, ¿entonces?*

*El cambio empieza haciéndolo nosotras y hacemos un grupo, pero la razón es que todos lo hagan.*

Los cambios en las maneras como las jóvenes se miran, no está obedeciendo a un posible “giro decolonial”; sino que se relaciona con las formas en que están siendo constituidas de “ser para otros” y no para “sí mismas”; de tal manera, que al querer agradar a otros reconstruye todo aquello que la diferencia del otro. Así mismo, desde el discurso de una igualdad esencialista entre hombres y mujeres que niega la desigualdad histórica, la herida colonial para Mignolo; conlleva a que las mujeres en pos de una igualdad de género terminamos subsumiéndonos al género masculino. Esta situación también es un resultado de las tecnologías de producción que emergen de la colonialidad del ser, puesto que

Los prejuicios sobre la igualdad se apoyan en un recurso del pensamiento mágico simpatético: la igualdad presupuesta, inherente, natural coloca a las mujeres al lado de los hombres y esa posición en el espacio simbólico masculino hace que, por contigüidad y contagio, ellas adquieran sus atributos” (Lagarde, 2012: 19)

De igual modo, conforme a lo que expresa Gloria Anzaldúa sobre las maneras como ese Estado colonial patriarcal ha constituido a las mujeres, despojándolas de sus orígenes; las jóvenes en su afán de “ser aceptadas” asumen comportamientos que les permita ser visibles, así estos vayan en contra de lo que ellas consideran hace parte

de su ser. Con esto, no quiero decir que debamos asumir estas formas estereotipadas que desde lo biológico nos han condicionado, pero no debemos seguir construyéndonos desde lo que nos inferioriza y nos separa; es decir, no podemos nosotras las mujeres acudir a prácticas sexistas para buscar una igualdad configurada por los hombres, blancos, heterosexuales: “las mujeres actuamos con *sexismo* al subordinarnos de antemano a los hombres, cuando en lugar de apreciarlos o amarlos, los adoramos y, en lugar de admirarlos, los reverenciamos, cuando en vez de colaborar con ellos, les servimos” (Lagarde, 2012: 23).

En cuanto a lo que las demás piensan de ellas, se puede ver una similitud entre lo que cada una ve en sí misma y lo que ven las demás personas; esto puede relacionarse con esas cosas comunes que socialmente se comparten; pero también considero que existen líneas de fuga que intentan alejarse de lo que es “normalmente natural”; desde las cuales las jóvenes se configuran como sujetos solidarios que encuentran más puntos de identificación dentro de la misma diferencia.

*Algunas veces las personas no demostramos lo que somos, por miedo a que nos digan locas u otra cosa que me hiera. Yo casi no comparto con ellas, pero aun así las aprecio porque son mujeres y sé que eso nos debe mantener unidas, no juntas como compinches; pero si unidas para lo que sea. Yo las quiero.*

*Ana María, 16 años.*

Sujetos solidarios que puedan apropiarse de sus cuerpos, sus experiencias y sus mundos desde el estar juntas, porque así como lo expresan las feministas del Abya Yala “tenemos la convicción de que las luchas por descolonizar nuestros cuerpos y territorios son las mismas en todo el continente”. Luchas que se agencian como espacios de sororidad, que como bien lo define Marcela Lagarde (2006):

La sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las

formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer. No se trata de que nos amemos, podemos hacerlo. No se trata de concordar embelesadas por una fe, ni de coincidir en concepciones del mundo cerradas y obligatorias. Se trata de acordar de manera limitada y puntual algunas cosas con cada vez más mujeres. Sumar y crear vínculos. Asumir que cada una es un eslabón de encuentro con muchas otras y así de manera sin fin. Al pactar el encuentro político activo tejemos redes inmensas que conforman un gran manto que ya cubre la tierra, como el que pintara Remedios Varo. La sororidad es un pacto político entre pares (126)

### **3.7. VOLVIENDO A LA PACHA MAMA: Una experiencia singular con perspectiva de género.**

La experiencia pedagógica configurada alrededor de un proyecto de aula denominado “Volviendo a la Pachamama” surge de la inconformidad expresada por un grupo de docentes del colegio El Jazmín, que se cuestionan la cultura escolar, a la que consideran dominante, alienada y globalizada, con su particular modo de aprender, pensar, sentir y actuar de acuerdo, en una sociedad llena de vacíos morales; en donde los medios de comunicación y el sistema político-económico-cultural moldean y controlan las mentes y el pensamiento, convirtiéndonos en objetos de consumo, individualistas y conformistas.

De allí, se plantea la necesidad de agenciar la educación como una posibilidad de transformación, mediante la creación de espacios en donde los actores de la historia no sean solo los que aparecen en los libros, sino que tengan cabida aquellas personas que desconocemos y quedaron en los muros de la invisibilidad y que, en este momento histórico, pueden contribuir a la construcción de una sociedad justa para todos y todas, con los saberes ancestrales que les han permitido sobrevivir a la barbarie colonial.

Para ello, el proyecto propone ver de modo especial a nuestros ancestros indígenas, afrodescendientes, y considerar a las mujeres, los y las jóvenes como quienes han sido y son subalternizados/subalternizadas, desde diversos escenarios sociales, incluida la escuela, en la medida que los metarrelatos académicos que sobreviven en la escuela

responden a una sola mirada del mundo, construida en Occidente y puesta en circulación por el Norte global; de allí que, la escuela latinoamericana, y colombiana no se interese abordar otras maneras de ser, existir y coexistir.

Hoy, agenciamos esta propuesta crítica que lleve a cuestionar la *colonialidad* en sus dimensiones (del poder, del ser, del saber, del hacer), mediante la visibilización de otras cosmovisiones y desde otras protagonistas, olvidadas en la historia: las mujeres y las niñas, a quienes la sociedad ha condicionado su ser al rol de madres, hijas, esposas, con atributos de ser juiciosas, obedientes, sometidas y sumisas, invisibilizando su ser como sabedoras, rotulándolas en papeles domésticos y delicados.

Desde esta realidad escolar, nace, entonces, el proyecto de aula “Volviendo a la Pachamama” en el año 2007, como un escenario de encuentro de los otros y las otras, en torno a temas como: la memoria histórica, la diversidad cultural, los derechos humanos, la equidad de género y el cuidado del planeta, a partir de una relación respetuosa con la madre tierra (de ahí su nombre “Pachamama”); así, emerge como una posibilidad de indagar modos para lograr un equilibrio entre lo sagrado y lo humano, una nueva forma de relacionarse consigo mismo, con los otros y las otras y con el entorno desde la mirada ancestral, en un contexto escolar.

En 2013, esta propuesta fue reconocida como una de las experiencias pedagógicas significativas de la Secretaría de Educación Distrital, desde su línea: *La memoria histórica como aporte de la construcción de la paz*, que pretendía propiciar un espacio para la reconstrucción de la historia, con base en los relatos de diversos actores que han vivido y visto la escuela y la violencia del país como escenarios de su cotidianidad y en el 2014 desde la línea de Género y ancestralidad con la propuesta saberes ancestrales sobre las hierbas en la escuela. Así mismo, emerge una propuesta decolonial presentada en esta Maestría por mi compañera Claudia Torrejano con el título “*Sabedoras y saberes en la escuela*”, cuyo objetivo fue reconocer el lugar de los saberes ancestrales que poseen las abuelas, con respecto a las hierbas medicinales y

los modos como estos puede contribuir al cuidado de la salud de los y las estudiantes de ciclo mencionado del colegio El Jazmín<sup>35</sup>

### **3.8. ELEMENTOS DE CONFIGURACIÓN DESDE LOS ESTEREOTIPOS: ANÁLISIS DESDE LA COLONIALIDAD DEL SER**

El patriarcado, como forma de organización social, estableció una serie de roles fundados en la diferencia biológica de los cuerpos, en donde “las relaciones de poder, en lugar de ser móviles y permitir a los diferentes miembros una estrategia que los modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas” (Foucault, 1984:269).

Desde este dispositivo de poder se genera una serie de dominios, condicionados por la categoría sexo/género, que establecen a las masculinidades como opuestas a las feminidades y, por ende, instituyen una serie de tácticas que se consideran como inherentes a este binarismo de la colonialidad del ser. “El discurso estereotípico racista (sexista), en su momento colonial, inscribe una forma de gobernabilidad que es conformada por una escisión productiva en su constitución de saber y ejercicio de poder” (Bhabha, 1994: 108)

No obstante, la colonialidad del ser como productora de experiencias vividas desde la lógica de la modernidad/colonialidad; establecerá una manera de educar a los hombres y a las mujeres desde su nacimiento, moldeando sus cuerpos y sus mentes hacia la reproducción cultural de este pensamiento patriarcal; instituyendo que “el hombre es autónomo y la mujer relacional o el hombre es racional y la mujer sentimental” (Camps, en Gilligan, 2013:8); que el hombre se ubicará en el espacio público y la mujer en el espacio privado y doméstico.

Al ser la escuela el lugar de nuestra experiencia (como maestras y como estudiantes), se encuentra en ella una serie de acontecimientos que, en el curso de este trabajo, me permitieron esclarecer los modos como los estereotipos de género configuran a las

---

<sup>35</sup> Este trabajo de investigación fue reconocido como tesis meritoria en el 2015-II, bajo la asesoría de la maestra Amanda Romero.

mujeres y a sus formas de relacionarse, que por un lado obedecen a la inferiorización de los sujetos femeninos mientras que, por otro, revelan que existen pequeñas rupturas, intersticios y tensiones por donde puedo caminar, con la pretensión de abordar, problematizar y buscar transformar estas maneras impuestas de ser, bajo la consideración de algunos aspectos que explico a continuación.

En primer lugar, los estereotipos condicionan las maneras como se relacionan las estudiantes; su decisión de con quién coexistir como “verdaderas” amigas está mediada por los comportamientos, en cuanto a los gustos, los temas académicos, y sus modos de identificación. De ahí que, aspectos como la belleza, la responsabilidad, el instinto maternal, lo emocional se conviertan en indicadores para decidir si alguien es mi amiga o no:

*.. las personas que nunca serian mis amigas son las que no me puedan soportar mis cambios de humor y que no oculte su apariencia. (sic)*

*Yo les he dicho a mis amigas que no me gustan que sean chismosas, criticonas, para mí una amiga debe ser tolerante, respetuosa y que no sea critica y conmigo bien, y siempre que yo sé que está mintiendo yo le digo mentirosa. Cuando me dicen que mi música es extraña y le hecho sátiras. No para hacerlos sentirse mal sino para que logremos cambiar.*

*Gabriela, 17 años*

Los efectos de la colonialidad del ser, desde los estereotipos construye unas formas de relacionarse y de no relacionarse guiadas por el interés, la competencia y la eficacia que ha provocado un rompimiento entre mujeres, basado en una enemistad histórica en la competencia por los varones y por ocupar los espacios que les son designados socialmente a partir de su condición de mujeres.” Históricamente, uno de los productos del patriarcado es condicionar –no determinar- la identidad de las mujeres, la razón de ser y estar en el mundo, a “ser-para-lo-otros” (Lagarde, 2012)

Nos enseñan desde chicas esa absurda competencia con la otra: siempre cachando quién es más bonita, quién atrae a más hombres, domesticadas en la desconfianza en la otra...tenemos que dejar de ser mujeres para los demás: los hijos, los padres, la publicidad. Seamos mujeres para nosotras mismas, construyamos juntas. Solidaridad



entre mujeres, esa posibilidad que nosotras tenemos para querernos, respetando la variedad de formas de nuestro cuerpo, la pluralidad de nuestras opiniones y nuestras maneras de vivir...encontrar en las otras una relación que no es de segunda clase, hacerse cómplices con la otra sin eludir el conflicto, confiar, tratarnos con delicadeza...todo eso que entraña al ser compañeras. (Círculo de las Mujeres, sf)

Segundo, la producción de sujetos que tiene lugar en escenarios que indican la persistencia de la *colonialidad del ser*, respecto de la relación binaria masculino/femenino condiciona las maneras de entablar, especialmente, relaciones afectivas y, por lo tanto, del sujeto de ese tipo de experiencia. Estas relaciones, en ocasiones, se convierten en espacios de abuso y violencia, cuando las interacciones entre géneros mantienen la subyugación de una persona por la otra, frente a lo cual, las corrientes feministas llaman a revisar y concebir el amor como,

Una especie de poder humano alienable y con potencia causal, cuya organización social es la base del patriarcado occidental contemporáneo. El amor hace referencia a las capacidades de los seres humanos (poderes) para hacer y rehacer “su especie”, no sólo literalmente en la procreación y socialización de los niños, sino también en la creación y recreación de los adultos, como existencias socio-sexuales individualizadas y personificadas. (Jónasdóttir, citada por Lagarde, 2014: 46)

*Ser mujer para mi es ser toda una princesa para mi príncipe, valiente y trabajadora.*

*Natalia, 17 años*

*Es que las mujeres ahora se quejan mucho, que todo es machismo. A los hombres también nos pegan las mujeres y no nos quejamos ni las demandamos.*

*Estudiante - hombre grado décimo*

Tercero, las maneras de mirarse, narrarse obedecen a la colonialidad del ser. Esta definición de amor, desde la ideología patriarcal, como técnica de dominación de la colonialidad del ser, ha sujetado por mucho tiempo los cuerpos de las mujeres e incluso de los hombres, donde la pasión se transforma en posesión, porque siempre se categorizó a la mujer como dependiente del hombre. Así mismo, esta “cárcel del

género” (Thomas, 2016) ha generado la propia estigmatización entre mujeres como “zorras” “fáciles” “busconas” “sexosas”, y demás apelativos que sólo conllevan al abuso y la violencia, propiciada no sólo por hombres, sino sobre todo, por mujeres.

La casi perfecta interiorización de las normas de género por parte de las jóvenes y adolescentes [...] explica que sean precisamente ellas mismas quienes formulen los juicios más duros sobre las mujeres que se desvían de lo que la sociedad asigna en el campo de la sexualidad al rol femenino. A lo largo de los grupos de discusión surge muy a menudo la dicotomía entre “mujer con obligación de hacerse respetar” frente a “varón que, ya se sabe, se ha de aprovechar” (Amurrio, V. et al. 2012:239)

## CONCLUSIONES

La configuración, como proceso epistemológico ha estado anclada a los dualismos que separan lo objetivo de lo subjetivo; frente a lo cual, en investigación social solo ha quedado optar por inclinarse a un solo lado, para explicar los fenómenos que ocurren en ella. Sin embargo, es posible ver la configuración como un proceso ontológico, que “ofrece una visión de los seres humanos como encarnados, seres sociales que están inmersos e involucrados en un mundo material, que constituye los órdenes de este mundo en la producción y reproducción práctica” (Packer, 2013: 239). Es decir, que los objetos sociales y los sujetos específicamente, somos construcciones -históricas y localizadas- de prácticas cotidianas de una forma de vida.

Este trabajo de tesis partió de esta perspectiva teórica, para describir y analizar las maneras como han sido configurados los diferentes sujetos, cada uno desde lugares diferentes, pero atravesados por la lógica de la modernidad/colonialidad; que sigue manteniendo dualismos clásicos que le permiten categorizar y jerarquizar las maneras de pensar, hacer, sentir y coexistir.

No obstante, aunque la constitución de los sujetos ha estado limitada por los dualismos del discurso colonial, no hay una sola configuración de sujeto. No existe un sujeto universal, determinado, sino que asistimos a la emergencia de diversos sujetos, como efecto de las resistencias a la matriz colonial de poder-saber-ser.

Con relación a los sujetos jóvenes, se puede observar su constitución como categoría sociocultural, pues cada tiempo y momento histórico ha configurado unas maneras de valorar y ser joven. Es así como los jóvenes aparecen en la escena pública en las sociedades disciplinarias por la necesidad de mantener los estandartes de progreso y desarrollo de la Ilustración, cuando empiezan a ser vistos como mano de obra que debe ser cualificada; por eso en Europa se constituyen los hospicios como talleres de enseñanza de oficios; pues era mejor mantenerlos ocupados y encerrados, que mendigando en las calles.

A la par, en Occidente se visibilizan instituciones disciplinarias como: la familia, la escuela, la fábrica, el hospicio, cuyo objetivo será encauzar las conductas de las personas. Es evidente que, desde entonces, se ha relacionado en pensamiento moderno, la condición juvenil con lo “malo”, la pobreza, la delincuencia; justificando la necesidad de su encierro.

Por otro lado, las transformaciones ocurridas a nivel mundial a partir del siglo XX, responden a la necesidad que sentían los jóvenes de ser y sentirse “parte de algo”; ante ello, la industria aprovecha esta urgencia y constituye, progresivamente, a los y las jóvenes como acérrimos consumistas culturales. En la década del 60, en medio del inconformismo por la guerra del Vietnam, en Estados Unidos y en muchos países europeos, el jean, el rock, la marihuana y el hipismo, se convirtieron en modos de alienación que generaron “culturas juveniles” y definieron estilos de vida; en realidad, su apropiación y comprensión en diferentes latitudes derivaron en el establecimiento de estereotipos juveniles.

No obstante, simultáneo a ello, surgen otras formas de ser joven; las crisis económicas, en particular, después de la II Guerra Mundial, empiezan a generar inconformidad en jóvenes universitarios quienes, buscando alejarse de la alienación de las industrias culturales, se convierten en movimientos estudiantiles fuertes que exigen sus derechos, como ocurrió en Francia y otros países alrededor de la experiencia de Mayo del 68.

En el caso de América Latina, los movimientos sociales son quienes constituyen los jóvenes como una nueva manera de ser joven: el rebelde. Los movimientos estudiantiles de México, Argentina, Chile y Colombia empiezan a dar cabida a los estudiantes de secundaria, mientras que los otros jóvenes, universitarios, liderarán sus banderas. Sin embargo, su acción colectiva corresponderá a uno de los tiempos más terribles y sangrientos para América Latina<sup>36</sup>, por la represión abierta que sufrirán sus jóvenes. Los gobiernos militares cometerían miles de asesinatos, torturas y

---

<sup>36</sup> Las dictaduras en países como Argentina, Chile y Perú dejaron millones de personas desaparecidas y asesinadas, entre ellas los/las jóvenes. En lugares como México, la masacre de Tlatelolco que dejó aproximadamente 65 muertos y varios desaparecidos por agentes del estado.

desapariciones forzadas en contra de los movimientos sociales, en un verdadero genocidio que se convierte en la nueva técnica para apaciguar las protestas sociales.

Posteriormente, en los 80, diversos analistas coinciden en que las reformas institucionales de los Planes de Ajuste Estructural, llevaron a América Latina a una “década perdida”, que será, por tanto, la época de no-futuro para los jóvenes, quienes se ven abocados a hacer parte de nuevos movimientos guerrilleros, y simultáneamente de delincuencia común, sicariato. Mientras que en Colombia el narcotráfico se convierte en una fuente de “trabajo” para los jóvenes, éstos se declaran ante una ausencia de futuro; en el Salvador las “maras”, conformadas por jóvenes, se convierten después de los acuerdos de paz en Centroamérica, en otras formas de agrupación e identificación signadas por la violencia y los símbolos de poder masculino.

Finalmente, en las últimas décadas han surgido paralelamente, otras formas de agrupamientos de jóvenes (llamadas “tribus urbanas”) que giran en torno a la música, la religión, lo social, lo educativo; quienes están configurando otros modos de ser sujetos políticos.

Con respecto a la configuración de las mujeres como sujetos, cabe señalar que ésta obedece a la respuesta a las dinámicas establecidas por el sistema patriarcal, que considera a la mujer como inferior; en donde, nuevamente, los dualismos son los que van a determinar quién es quién. Los roles, comportamientos y creencias que configuran el ser mujer, tendrán como origen la categoría sexo, condicionándolo a los roles de madre, esposa, cuidadora. Desde allí, se producirán críticas que establecen la categoría género y los debates sobre equidad entre géneros para transformar las condiciones de opresión y discriminación sufridas por las mujeres. En ese campo es donde se identifica a los estereotipos como verdades absolutas del ser mujer, impuestos por la colonialidad, los cuales pasan desapercibidos y terminan naturalizándose.

Aunque la lógica de la modernidad/colonialidad ha querido presentar a *la mujer* como un sujeto universal, ello no ha sido posible, gracias a las resistencias de las mujeres excluidas de los discursos oficiales, incluso los del feminismo anglosajón, por lo que

esas resistencias no solo reivindican las luchas de género, sino también las de raza/etnia. En primer lugar, hemos identificado al *Black feminism*, los “feminismos de frontera”, en los Estados Unidos y otros lugares del mundo y, los aportes de otros feminismos, como el feminismo lésbico quienes cuestionan la concepción de la heterosexualidad como régimen político y social que invisibiliza las realidades lésbicas e imponen el ser heterosexual como norma y no como opción; también, en el caso de América Latina, los del “Abya Yala”, que se convierten en lugares de enunciación, de cuestionamiento, de de-construcción y de configuración de discursos sobre mujeres *otras*, que reivindican su cuerpo, su territorialidad, su *Pachamama*, su ser, su espiritualidad, su existencia.

Estos discursos, al ser puestos en diálogo con una experiencia localizada en un proyecto de aula del cual participo, me llevó a desarrollar un conjunto de estrategias en las que hallé cómo historizar las maneras como los y las jóvenes se convirtieron en estudiantes; en donde la configuración del joven como escolar está relacionada con prácticas de las sociedades de disciplina, en primer lugar, y posteriormente, como lo señala Deleuze (1991) , con las “sociedades de control” cuya referencia se ubica en la biopolítica, como manera de organizar y gobernar la vida desde la modulación y el encauzamiento de las almas, las conductas, los cuerpos y la vida misma.

Con relación a la escuela y su configuración como efecto de las prácticas discursivas de las relaciones de poder para la niñez y la juventud, he retomado la invitación que hace Larrosa a reconfigurar el concepto de *experiencia*, que obvia al sujeto como tal, y debe ser asumida como un modo de habitar los espacios y tiempos escolares, en cuanto estos han sido objeto de homogeneización (uniformización) y universalización, con la pretensión de encauzar sus almas, acciones, palabras, pensamientos, etc. para pensar la educación de forma que nos lleve a reflexionar sobre la manera como estamos asumiendo la experiencia en el contexto educativo (a menudo como una simple lista de acontecimientos, hechos vividos) y enfocarnos, a cambio, en su incidencia en la configuración de las mujeres y las niñas como sujetos escolares.

Por otro lado, entender la experiencia como constructo cultural que produce sujetos nos llevan a considerar que las concepciones de ser humano son construcciones locales

que han aparecido y desaparecido de manera abrupta, que los sujetos son productos de prácticas discursivas específicas y que por lo tanto las experiencias de ser mujeres reflejan experiencias particulares de existir.

Así mismo, al comprender la escuela como una de las realidades en que la experiencia produce los sujetos, en este caso específico, la experiencia juvenil femenina; y, después de los diálogos concertados con ellas, me doy cuenta que es posible considerar una escuela *otra*, la que ellas vienen configurando, desde sus relaciones de amistad, compañerismo, hermandad, “recocha”, etc. y que este trabajo se convirtió en una excusa para aproximarnos, conjuntamente, a otras formas de la experiencia, que si bien no hacen parte del currículo, sí lo hacen respecto de otras maneras de habitar la escuela, que deben ser escuchadas, no para convertirnos en su voz, sino para darle un “campito” a sus propias voces y desde la desnaturalización de los estereotipos que siguen permeando las maneras en que nos aproximamos a los sujetos educativos, para construir alternativas tendientes a relacionarnos y trabajar de manera conjunta por el bienestar de todas y todos, tal como lo reclaman los feminismos del Abya Yala.

Para las chicas estudiantes, los espacios de encuentro con sus pares se asumen como espacios de libertad, donde puede ser lo que son, sin el temor a ser discriminadas u objeto de burlas. Sin embargo, estos espacios no son solo los lugares para el comentario, “el chisme”, sino que se transforman en lugares de reflexión, debate y construcción en torno a las problemáticas que circulan por el “parche”. Es así, como también se constituyen en lugares de resistencia a la institucionalización de las formas “correctas” de ser y estar en la escuela.

Manifiesto mi satisfacción por esos encuentros que tuve con las estudiantes, porque, de conjunto, logramos consolidar un grupo que, a pesar de las diferencias que existen entre nosotras (muchas de las cuales son estereotipos), ellas están comprometidas con el proyecto *Volviendo a la Pachamama*, desde el cual queremos iniciar a deslocalizar a las niñas del colegio frente a lo que se ha considerado natural y normal. La primera acción emprendida está relacionada con los lugares (epistémicos y físicos) asignados a las prácticas deportivas, puesto que ellas manifestaban que, a veces, quisieran jugar fútbol, baloncesto, voleibol y no podían porque las canchas solo están para que

jueguen los hombres. Así es que ellas decidieron lanzar una campaña por “la retoma de los espacios” escolares para las niñas y las jóvenes.

Por último, el ejercicio investigativo lleva a concluir que, efectivamente, la escuela no sólo está permeada por la colonialidad del saber, en su dimensión epistémica y epistemológica, sino que también hay una *colonialidad del ser* que está presente en las prácticas de los y las docentes, de las y los estudiantes, de los padres y madres de familia. Esta colonialidad del ser (Castro-Gómez, 2012) ha producido sujetos que se condicionan por lo que los estereotipos fijan; podría esto ser lógico, pero como los estereotipos son compartidos socialmente, su relación con las formas de ser y estar con las otras personas, se tornan naturales y normales.

Los roles que a menudo son asumidos y/o otorgados a las jóvenes socialmente, están atravesados por la colonialidad del ser; por esto, es necesaria una reflexión sobre las maneras como se han constituido las experiencias del ser mujer que, como ya se manifestó; obedece a estrategias del sistema patriarcal, frente a las cuales los feminismos del Sur vienen resistiendo y planteando otros tipos de posturas, ellas podrían alimentar -teórica y metodológicamente- un apuesta decolonial para la superación de estas creencias arraigadas en los saberes de maestras y maestros y de las prácticas de las familias y estudiantes respecto a los estereotipos de género.

Además, las relaciones que se establecen entre las estudiantes, conflictivas o no, también son efecto de esa corporización de los estereotipos por las jóvenes. Sus actitudes agresivas no solamente se deben a que tiene un mal carácter, puede ser que estén ligadas a lo que se ha legitimado por el pensamiento moderno alrededor de estereotipos sobre amor, éxito, fortaleza y competencia.

Por otro lado, el proceso investigativo desarrollado en la Maestría me ha dirigido a asumir una postura decolonial frente a mis prácticas, no solo como maestra de aula sino como compañera y cogestora del proyecto Volviendo a la PachaMama; ya que nos ha permitido asumir una(s) manera(s) diferente(s) de ser mujer y de coexistir junto con las otras en el colegio, en la casa, en el barrio, en la ciudad; así mismo, de poder tejer lazos de hermandad con las estudiantes, las madres, las abuelas que permitan



desnaturalizar los comportamientos y roles asociados a lo femenino y/o lo masculino, a reivindicar a nuestras madres y abuelas como sabedoras y a construir el camino

para valorizar la identidad de género y lograr la autoafirmación de cada mujer. Apoyadas unas en las otras sin ser idénticas, sino reconociendo las diferencias entre ellas, las mujeres pueden pactar entre sí, siempre y cuando se reconozcan como *sujetas*, en este sentido, como pactantes. Enfrentar la opresión implica hacerlo también entre las mujeres. (Lagarde, 2012:34)

Finalmente, después de la reflexión efectuada en este trabajo, quedan aún muchos interrogantes por resolver; dentro de ellos: ¿El comportamiento de quienes habitan la escuela requeriría un diálogo con la teoría Queer para desnaturalizar los estereotipos de género?, ¿De qué manera se puede construir una apuesta amplia, que incluya a los varones, para erradicar los estereotipos en una cultura patriarcal?, ¿Por qué nuestras prácticas como maestras/ maestros están siendo permeadas y configuradas por la colonialidad del ser?, ¿Qué estereotipos del lado oculto/oscuró propuesto por Lugones, se están posicionando en la escuela y de qué manera han configurado las relaciones con las mujeres de esta lado de la colonialidad de género? ¿Cómo operan en ella los discursos de los feminismos lésbicos que propone Bhar?

## REFERENCIAS

- Amurrio Vélez, M., Larrinaga Rentería, A., Usategui Basozabal, E., & Del Valle Loroño, A. (2012). *Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes* (1st ed.). Donostio- San Sebastián: Eusko Ikaskuntza. Recuperado de <https://www.eusko-ikaskuntza.org/es/publicaciones/colecciones/congresosestudiosvascos/articulo.php?o=22145>
- Anzaldúa, G. (2004). *Movimientos de rebeldía y culturas que traicionan*. En B. Hooks, A. Brah, C. Sandoval & G. Anzaldúa, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. (1° ed., pp. 71-80). Madrid: Traficante de sueños.
- Anzaldúa, R. (2007). *La formación una mirada desde el sujeto* (1st ed.). México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/.../0251-F.pdf>
- Arango, L. (2008). *Experiencia juvenil, condición estudiantil y desigualdades sociales en la Universidad Nacional* (1st ed.). Bogotá. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/7414/1/luzgabrielaarangogaviria1.pdf>
- Barahona, C. (s.f). Construyamos solidaridad femenina. [Blog] *Circulo de las mujeres*. Disponible en: <http://circulodelasmujeres.blogspot.com.co/2006/12/solidaridad-femenina>. [Acceso 5 Mar. 2016].
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Beauvoir, S. (1979). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Belausteguigoitia, M. (2009). *Límites y fronteras: la pedagogía del cruce y la transdisciplina en la obra de Gloria Anzaldúa*. Revista Estudios Feministas. vol.17. No.3. Florianópolis Sept. /Diciembre
- Bentolila, H. (2011). *La estructura hermenéutica de la experiencia en Gadamer*. Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia, 11 (22), 9-21.
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura* (pp. 91 - 110). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Bonder, G. (1998). Género y Subjetividad: avatares de una relación no evidente. En S. Montecino Aguirre & A. Obach, *Género y Epistemología: Mujeres y disciplinas* (1st ed., pp. 29 - 51). Chile: Universidad de Chile. Programa Interdisciplinario de estudios de género. Lom Ediciones.
- Bracchi, C. y Seoane, V. (2010) *Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social*. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 4(4). Disponible en Memoria Académica: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4772/pr.4772](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772). Pdf
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Bustamante, G. (2012). *El maestro cuadrifonte*. Revista Infancia Imágenes, 11(2), 87 - 97.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. México: Paidós.
- Colegio El Jazmín. (2015). *Manual de Convivencia*. Bogotá: Colegio El Jazmín.
- Curiel, O. (2007). *Los aportes de las de las afrodescendientes a la teoría y la práctica feminista: desuniversalizando el sujeto Mujeres*. Recuperado 25 Abril 2016, de <http://www.iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/.../afros%20feminismo.htm>
- Curiel, O. (2007) *Perfiles del Feminismo Iberoamericano, vol. III*. Buenos Aires, Catálogos (fecha aproximada de publicación primer trimestre de 2007).
- Curiel, O. (2015) *Identidades Esencialistas o Construcción de Identidades Políticas. El dilema de las Feministas Negras*. En: Mujeres Desencadenantes. Los Estudios de Género en la República Dominicana al inicio del tercer Milenio. INTEC. 2005. República Dominicana. ISBN: 99934-25-55-9.
- Davis, Á. (2004) Educación y liberación desde la perspectiva de las mujeres negras. En: *Mujeres, raza y clase*. Madrid, Ediciones AKAL, p. 105 – 114
- Deleuze, G. (1991) Posdata sobre las sociedades de control, en Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, Tº 2, Montevideo: Nordan. URL: <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>
- De Oto, A. *Cecies: pensamiento descolonial /decolonial [1]*. *Cecies.org*. Recuperado 1 de Junio 2016, de <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=285>
- Dorronsoro, B. (2013). *El territorio cuerpo-tierra como espacio-tiempo de resistencias y luchas de mujeres indígenas y originarias*. IV Coloquio Internacional de Doutorandos/as CES, 6. Dezembro. Cabo dos Trabalhos
- El desarrollo del movimiento feminista: el triunfo del sufragismo (1870-1939)*. (2016) *Historiasiglo20.org*. Recuperado el 25 Abril 2016, de <http://www.historiasiglo20.org/sufragismo/triunfusufrag.htm>
- Espinoza Miñoso, Y. (2008). Dislocando saberes y prácticas de la perspectiva de género en la educación: de la búsqueda de equidad a la fractura del sujeto educativo. En: C. Colazo, Y. Espinoza and R. Fascendi, ed., *De-construyendo la cultura de género en el sistema educativo cordobés.*, 1ra ed. Córdoba, Argentina: INECIP.
- Facio, A y Fries, L. (1999). *Feminismo, género y patriarcado*. En: FACIO, Alda y FRIES, Lorena (eds.). *Género y Derecho*. Santiago, LOM
- Femenias, M. (2001). *Modelizaciones en torno a la construcción de sujeto*. Sociológica. Revista De Pensamiento Social, 4, 59 - 84.

- Flórez, J. (2005). Aportes poscoloniales (Latinoamericanos) al estudio de los movimientos sociales. *Tabula Rasa*, 3, 73 - 96. Recuperado de: [http://www.revistatabularasa.org/numero\\_tres/florez.pdf](http://www.revistatabularasa.org/numero_tres/florez.pdf)
- Fonseca Hernández, C & Quintero Soto, M L; (2009). *La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas*. Sociológica, 24() 43-60. Recuperado de <http://agricola-www.redalyc.org/articulo.oa?id=305024672003>
- Foucault, M. & Pons, H. (2002). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires.: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder* Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20. Stable URL:<http://links.istor.org/sici?sici=01882503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>
- Fournier-Pereira, M. (2014). Feminismos e interseccionalidad: aportes para pensar los feminismos lésbicos centroamericanos. *Cuadernos Inter.c.a.mbio*, 11(2), p.67-87
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galcerán Huguet, M. (2012). *El análisis del poder: Foucault y la teoría decolonial*. Tabula Rasa, 16, 59-77.
- Gargallo Celentani, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. México: Ciudad de México.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundació Victor Grífols i Lucas.
- González Rey, F. (2016). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- Grosfoguel, R. & Castro Gómez, S. (2007). *Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico*. In R. Grosfoguel & S. Castro Gómez, El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo (1st ed., pp. 9-24). Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Recuperado en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Grupo de estudios sobre colonialidad (2012) *Los avatares de la crítica decolonial: entrevista a Santiago Castro-Gómez*. Revista Tabula Rasa 16. Melo, I. (2016). [www.bdigital.unal.edu.co/1277/3/02CAPI01.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/1277/3/02CAPI01.pdf) (1st ed., pp. 33 - 38). Bogotá:

Universidad Nacional. Recuperado en <http://www.bdigital.unal.edu.co/1277/3/02CAPI01.pdf>

- Guerrero Salinas, M. (2000) *La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes*. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 5, núm. 10, 2000 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Herrera, M. (1995) *Las mujeres en la historia de la educación*. En: Consejería Presidencial para la política social. Las mujeres en la historia de Colombia. Tomo III, Mujeres, historia y política. Bogotá, Presidencia de la República de Colombia, Editorial Norma, p.330-354.
- Herrera, M. (2013) *Educar el nuevo príncipe ¿asunto racial o de ciudadanía?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hobsbawn, E. (1998). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica. Grijalbo Mondadori.
- hooks, B., Brah, A., Sandoval, Ch. & Anzaldúa, G. (2004). *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficante de sueños.
- Ibáñez, A & Aguirre, N. (2013). *“Buen vivir, Vivir Bien” Una utopía en proceso de construcción*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde Abajo.
- Jaramillo, C. & Sánchez, L. (2014). *Crisis en la modernidad como posibilidad de recrear las prácticas educativas y la escuela: una lectura en clave del maestro*. Bogotá, Artículo Inédito.
- Kawulich, B. *La observación participante como método de recolección de datos*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. [On-line Journal], 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- Lagarde de los Ríos, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México: Gobierno de la Ciudad de México Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- Lagarde de los Ríos, M. (2006). *Pacto entre mujeres. Sororidad* (1st ed.). Andalucía: Departamento de comunicación de CELEM. Recuperado de <http://e-mujeres.net/ateneo/marcela-lagarde/textos/pacto-mujeres-sororidad>
- Larrosa, J. (2006) *Sobre la experiencia*. En Revista de la Pedagogía, ciencias de l'educació i de l' esport, N° 19, págs., 87 – 112, Barcelona
- Lazzarato, M. (2006) *Del biopoder a la biopolítica*. Revista Brumaria, n° 7 – diciembre 2006, pp. 83-90. Madrid. URL: <http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=1653>

- León, E. & Zemelman, H. (1997). *Subjetividad Umbrales del pensamiento social*. Rubí, Barcelona: Anthropos.
- Linares, M. & Storino, S. (2010). *Llegar a ser alumno*. Biblioteca Nacional de Maestros de Argentina. Recuperado 5 Marzo 2016, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002213.pdf>
- Lozano Bachioqui, E. (2010). La interpretación y los actos de habla. *Mutatis Mutandis*, 3(2), 333-348. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5012630.pdf>
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. *Tabula Rasa* (9).pp. 73-101
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, 6(2), pp.105-119.
- Luna, L. (2004). *El sujeto sufragista, feminismo y feminidad en Colombia. 1930 - 1957*. Cali: Universidad del Valle. La manzana de la discordia.
- Maldonado Torres, N. (2007), *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto* Recuperado el 12 de Noviembre 2014 de: <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/17maldonadocolonialidad%20del%20ser.pdf>
- Martínez, A. (2008). *La escuela: un lugar para el común*. En: FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Argentina: Del estante editorial.
- McLaren, P. (2008). *El che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Melo, M. (2006). La categoría analítica de género: una introducción. En: M. Viveros, C. Rivera & M. Rodríguez, *De mujeres, hombres y otras ficciones: género y sexualidad en América Latina* (1st ed., pp. 33 - 38). Bogotá: T/M Editores: Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Barcelona (España): Gedisa Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía N° 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Morgade, G. & Bellucci, M. (1997). *Mujeres en la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Muñoz González, G. (2011). *Jóvenes, culturas y poderes*. Universidad de Manizales, Cinde. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Bogotá, d. C.: siglo del hombre editores, Enero-Junio, 712-714.
- Narodowsky, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

- Narváez, E. (2006). *Una mirada a la Escuela Nueva*. Redalyc. Recuperado el 10 Febrero 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- Noguera, C. (2015) *Máquina Escolar*. Artículo inédito.
- Orwell, G. (1949). *Nineteen eighty-four*. New York: Harcourt, Brace and Co.
- Packer, M. (2013) *Ciencia de la Investigación Cualitativa*. Bogotá, Uniandes.
- Preciado, B. (2003). Multitudes Queer. Notas para una política de los anormales. *Revista Multitudes*, 12. Recuperado de: [http://multitudes.samizdat.net/rubrique.php3?id\\_rubrique=141](http://multitudes.samizdat.net/rubrique.php3?id_rubrique=141)
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina*. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Reigada, O.A. (2008). *Repensar la crítica feminista desde la frontera: dilemas y aportaciones en torno al sujeto, la experiencia y la diversidad*. Universidad de Salamanca.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma. Bogotá.
- Restrepo, E & Rojas, A (2010), *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos, y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Reyes, T. (1999). *Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso*. Centro de Investigaciones Comerciales e Iniciativas Académicas de la Facultad de Administración de Empresas. Forum Empresarial. Vol.4 Num.2.
- Rich, A. (1980), *La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana*. *DUODA Revista destupís Feministes* (10).pp 15-42.
- Riveros, A. (2014). *Programa analítico Seminario Jóvenes e Interculturalidad – Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá.
- Sáenz Obregón, J. & Zuluaga, O. (2004). Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen. *Revista De Historia Y Geografía: Memoria Y Sociedad*, 8(17).
- Scharagrodsky, P. (2010) *El cuerpo en la escuela*. En: Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Serrano Amaya, J. (2004). *Menos querer más de la vida*. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores.

- Snyders, G. (1974) "La pedagogía en Francia en los siglos XVII y XVIII", en DEBESSE y MIALARET: *Historia de la pedagogía II*, pp. 13-47. Barcelona: Oikos -Tau, ediciones.
- Suárez-Krabbe, J. (2011). *En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales*. Tabula Rasa, (14), pp.183-204.
- Suárez-Navaz, L. & Hernández Castillo, R. (2008). *Descolonizando el feminismo*. Madrid, Cátedra.
- Thomas, F. (2016, 23 de febrero). Sin ti no podré vivir jamás. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/sin-ti-no-podre-vivir-jamas-florence-thomas-columna-el-tiempo/16518546>
- Torres Carrillo, A. (2006). *Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo*. Revista Colombiana de Educación, núm. 50, enero-junio, p. 86-103 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Torres Carrillo, A. (2006). *Memoria, identidad y constitución de Sujetos: ¿ficciones o realidades emergentes?* En identidades, modernidad y escuela, Bravo Hernando, UPN. FLAPE, Bogotá.
- Vargas Guillen, G. (1993). Formación y subjetividad. Epistemología, lenguaje y pedagogía. *Revista Educación Y Pedagogía*, 4(98), 17-37.
- Vélez Quintero, A. (2009). Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 7(1), 289 - 320.
- Vommaro, P. & Alvarado, S. Compiladores. (2010). *Jóvenes, Cultura y Política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Argentina. CLACSO – Homo Sapiens Ediciones.
- Weiss, E. (2011). *Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación*. En: Perfiles educativos, vol. 34, núm. 135. UNAM, México. XVIII", en DEBESSE y MIALARET: *Historia de la pedagogía II*, pp. 13-4 Barcelona: Oikos -Tau, ediciones.
- Wollstonecraft, M. (1792). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2014 de: [http://jzb.com.es/resources/vindicacion\\_derechos\\_mujer\\_1792.pdf](http://jzb.com.es/resources/vindicacion_derechos_mujer_1792.pdf)