

EL DILEMA DE LA DIVERSIDAD DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS  
HOMOGÉNEAS COLOMBIANAS

Nancy Acosta Orrego

Antropóloga, estudiante de Especialización en pedagogía y didáctica, Universidad Católica de Oriente

Alexis Acosta Orrego

Biólogo, estudiante de Especialización en pedagogía y didáctica, Universidad Católica de Oriente

Resumen

En el presente artículo se exponen conceptos propuestos por algunos investigadores en el tema de género, que puedan ayudar a dilucidar los enfoques actuales respecto a la identidad, diversidad y construcción de género. También se plantea cómo los cambios en la concepción de la idea del género y su relación con las dinámicas de nuestra sociedad, presentan una dificultad para la implementación efectiva de esta idea desde las políticas públicas de educación y la formación en la escuela. Entre los elementos que se presentan están las resistencias culturales, particularmente de los docentes. Posteriormente, se hace una reflexión centrada en la situación de la sociedad y escuela colombianas al respecto. Finalmente, se plantean posibles causas de las dificultades de los docentes respecto a la transmisión del concepto de género y los retos que quedan por resolver en la educación para llegar a una postura más tolerante con la diversidad de género en las escuelas y la sociedad.

Abstract

This article presents concepts regarding the subject of gender proposed by some researchers, which could help to elucidate the current approaches concerning identity, diversity and gender construction. It also offers a view on how the changes in the conception of the idea of gender and its relationship with Colombian society dynamics pose a challenge on the effective implementation of this idea from the educational public policies and training in school. One of the elements presented is cultural resistance, particularly from teachers. Later on, thoughts on the concept of gender focused on the situation of Colombian society and school are presented. Finally, possible causes of the difficulties of teachers regarding the transmission of the concept of gender are offered along with the unresolved challenges to achieve a more tolerant attitude towards gender diversity in society and schools.

#### Palabras clave

Género, diversidad, identidad, educación, cultura.

#### *Keywords*

Gender, diversity, identity, education, culture

#### Introducción

La relación cultura y educación es innegable desde cualquier punto de vista; cómo se transmiten en la escuela los elementos constitutivos de la cultura, cuál es el “deber ser” como ciudadano o como persona o qué se debe hacer dentro de la vida diaria en una sociedad, son algunos de esos componentes que se transmiten en la escuela. Este proceso de transmisión hace parte de la dinámica de construcción y transformación cultural de cualquier comunidad. En nuestra sociedad, el proceso de transmisión de la cultura se le ha confiado principalmente a la familia o grupo de parentesco; no obstante, otras instancias sociales intervienen igualmente en este proceso: los vecinos, los medios de comunicación, los amigos, la Iglesia y la escuela. Un elemento cultural que ha sido transmitido en las diferentes comunidades a través de la historia de

los pueblos, es el rol que deben asumir hombres y mujeres en cada sociedad. En las últimas décadas, la comprensión de estos roles se ha complejizado, debido a los desarrollos teóricos que han surgido con relación al tema de género.

El concepto de género ha propiciado muchos estudios desde diversas disciplinas y ciencias en la historia reciente de la sociedad. A partir de estos estudios se han construido discursos que tratan de explicar esta categoría según aspectos biológicos, psicológicos o socioculturales, y muchos de ellos combinan varios de estos campos buscando ofrecer una conceptualización más holística. La problematización del género y las formas en que se dinamizan las actitudes en la escuela frente a fenómenos de diversidad relacionados con él, recoge un interés en diversas áreas del conocimiento científico y que, en última instancia, desde el campo de la educación se espera aporte a los procesos pedagógicos.

En Colombia la educación sobre temas de género se rige por normas fundamentadas en la Constitución de 1991, especificadas en la Ley General de Educación de 1994 y sus consiguientes decretos y resoluciones. Estos se han ido adaptando a los cambios que desde la institucionalidad se consideran necesarios para responder a lo que se espera del orden social. En relación con la diversidad de género, estas normas pretenden promover una tolerancia a la diversidad que debe ser impartida por las instituciones educativas. Sin embargo, en algunos casos los patrones culturales de los docentes y las limitaciones de las mismas políticas públicas sobre el tema, pueden entrar en conflicto con dicha concepción y alterar el propósito institucional.

Para realizar este artículo se exploraron diferentes estudios acerca del desarrollo de la idea de género y conceptos asociados como alteridad y diversidad. También se consideraron estudios socioculturales realizados desde diversas disciplinas, como antropología, sociología, psicología y filosofía, sobre este asunto, además de otras investigaciones relacionadas con la cuestión de género en instituciones educativas latinoamericanas y colombianas. Finalmente, con esta

información y con la experiencia de los autores como docentes activos del magisterio colombiano, se hace una reflexión sobre la aplicación de estos temas de género en la escuela colombiana.

Entre estos estudios, algunos coinciden en basar sus propuestas teóricas en estudios clásicos, como el de Margaret Mead sobre adolescencia y transmisión cultural o los trabajos sociológicos de Durkheim y Bourdieu que plantean ideas acerca de la influencia de los aparatos ideológicos del Estado y su incursión en la escuela. También se encuentran los discursos de subjetivación de Foucault, retomados en los estudios de Judith Butler, con sus disertaciones de género. Al respecto, es necesario reconocer que fueron los estudios y movimientos feministas los que ubicaron el concepto de género como objeto de estudio en Colombia. Tomando en cuenta lo anterior, surgen diferentes movimientos, grupos de investigación y comunidades académicas preocupadas por este fenómeno y sus aristas en Colombia (Fernández, 2016), y se descubre que realmente son pocos los que se preocupan por el tema al interior de la escuela, lo que también se plantea en este artículo.

Ahora bien, en nuestra sociedad el sistema educativo es fundamental en la formación y mantenimiento de la idea de género y el cambio en las concepciones respectivas a este fenómeno a través del tiempo. Esta última transformación parece haber sido más rápida que la posibilidad de asimilación de los individuos, generando un conflicto que persiste en el presente. Por tanto, este artículo pretende hacer un primer acercamiento a la comprensión de la incidencia que tienen los patrones culturales en las dinámicas escolares y la transmisión de dichos patrones, específicamente en relación con las nociones de género, identidad, alteridad y diversidad. Por ello, en un primer momento se presentan algunas propuestas de definición de estos últimos conceptos y el análisis que hacen algunos autores sobre su utilización en la escuela, con lo que posteriormente se reflexiona sobre la aplicación de las propuestas de políticas públicas de género

en el contexto de la escuela colombiana por parte de los docentes, en contraste con sus posiciones culturales.

### El género: entre la alteridad y la diversidad

Son numerosas las discusiones que se han dado e incluso aún se presentan para llegar a una construcción y cierto consenso sobre el concepto de género. Según Person y Ovesey (1983), por mucho tiempo no hubo preocupación por los orígenes de la masculinidad y feminidad, y generalmente se asociaban los comportamientos de hombres y mujeres a una inclinación “natural”. En su artículo “Teorías psicoanalíticas de la identidad de género” (Person y Ovesey, 1983) hacen una recopilación de algunos de los principales científicos dedicados a la construcción de los temas que sentaron las bases para definir la categoría de género. Entre ellos mencionan a Freud como pionero en el estudio de las diferencias entre lo femenino y lo masculino y la idea de que la feminidad era una masculinidad frustrada, Horney y Jones que proponían que la masculinidad y feminidad se daban antes de la etapa edípica y eran independientes de las condiciones innatas, Stoller —psiquiatra estadounidense— con su hipótesis de una profeminidad en ambos sexos, y Money, a quien se atribuye la diferenciación de sexo y género.

Así es que a John Money (1973), psicólogo especializado en sexología, se le reconoce por ser el primero que usó la palabra *género* —en su publicación de 1955— para hacer referencia a los comportamientos de la identidad de género que actualmente conocemos. Él le daba mucho valor a la autodesignación del infante como hombre o mujer según la crianza y la asignación de sexo. Para hacer una diferenciación entre sexo y género, su grupo de estudio propuso el término “rol de género” en el que se recogen elementos socioculturales y de comportamiento individual.

Posteriormente, Robert Stoller (1968) aportó en su trabajo sobre sexo y género la creación de una teoría que daría las bases para la distinción de los conceptos de sexo y género, al igual que

marcó la manera de diferenciar entre identidad de género e identidad sexual. Más recientemente, Judith Butler en su libro *Gender Trouble*, (1990, citado García y Muñoz, 2009) propone que en el momento en que se nombra a una persona como “hombre” o “mujer”, sea por otros o por ellos mismos, se implica que dicha persona siga un conjunto de normas sobre aspecto, relaciones, deseos, intereses, etcétera. Sin embargo, esta autora concluye en sus estudios que esto es solo una impresión, pues el género es un fenómeno que se produce y reproduce constantemente en los espacios sociales. En este marco de ideas el género sería una percepción cambiante en la sociedad.

En la modernidad, respecto a la idea de género, el discurso del otro se basó en las diferencias biológicas y sirvió de fundamento tanto a los discursos de la ciencia como de la religión. Desde la ciencia, como afirma Nash (2001), médicos y científicos de las ciencias de la salud que fueron los que en un inicio tenían dominio sobre los temas de género, se afanaron en establecer definiciones científicas de la feminidad y de la identidad de género que legitiman la desigualdad entre hombres y mujeres. En cuanto a la religión, son las creencias cristianas, especialmente la católica, las más determinantes; desde sus ideas, la visión de lo humano se restringe a concebir al hombre y la mujer como complementarios, con la misión de procrear y con unos roles muy definidos, categóricamente patriarcales. Históricamente estas ideas han tenido gran influencia en las políticas educativas en Colombia.

Esa naturalización de las representaciones culturales del género posibilitó la construcción de imaginarios que promovían discursos discriminatorios hacia quienes no se inscriben en alguno de los roles de género establecidos por la sociedad. La *biologización* del pensamiento social permitió representaciones culturales que se convirtieron en mitos de justificación de valores discriminatorios, muy evidentes en los contextos latinoamericanos.

Como exponen De Juan Herrero y Pérez Cañaveras (2007), el sexo comprendido desde la perspectiva biológica es más complejo que la percepción social de solo macho y hembra, en consecuencia su asociación directa al género es inapropiada en la actualidad. Si se entiende el sexo como la propiedad de portar una información genética específica, asociada a la manifestación de algunas características fisiológicas y de apariencia externa, entonces se puede decir que en la naturaleza se presentan más de dos posibilidades, siendo las más frecuentes el macho, la hembra y el hermafroditismo, con numerosos casos de especies con variantes entre estas tres categorías.

Los humanos somos una especie sexual dioica, es decir, que para nuestra reproducción requerimos de la combinación genética que aportan dos individuos: el padre y la madre. Más allá de este hecho reproductivo no hay binarismo desde la perspectiva biológica, por el contrario, con los estudios recientes se confirma cada vez más que, aunque la identidad de género sí tiene un componente biológico (formación embrionaria, hormonal y neuronal), no está vinculada de manera obligada al cromosoma sexual o a la genitalidad del individuo.

Reconociendo que el género tiene un componente biológico, también es claro que existen otros componentes que se localizan en el espectro cultural. Para este artículo retomamos la explicación que sobre el género dan García y Muñoz (2009), estudiosos colombianos de este tema:

Se entiende, pues, que el género es una forma del ordenamiento social que establece regulaciones sobre las personas, en razón de las concepciones sobre las masculinidades y las feminidades, y de las relaciones entre ellas, pero también que estas concepciones y relaciones se vinculan, a su vez, con otros ejes de las relaciones de poder ya referidos (p.7).

De la misma forma, estos autores consideran que en Colombia se debe reconocer a los movimientos feministas el impulso que dieron en un primer momento a la categoría de género, particularmente al sistema sexo/género. Posteriormente, en los años noventa la categoría se amplió con los estudios de masculinidades y de diversidad sexual. En este sentido, es relevante el aporte de Kimmel (1992, citado por Fernández, 2016), quien se concentra en el concepto de poder como “matriz importante” del tema de masculinidades, tratando de explicarlo desde sus aspectos biológicos, sociológicos y antropológicos que generan desigualdades e inequidades entre los géneros. Sara Yaneth Fernández continúa con este enfoque y hace referencia a autores representativos en estos campos de estudio, como Carrigan, Connell y Lee (1985, citados por Fernández, 2016), a quienes señala como responsables de acuñar el concepto de masculinidades hegemónicas, diferenciándolo del de masculinidades subordinadas.

No obstante, Fernández (2016) afirma que los estudios sobre masculinidades en Colombia siempre han estado asociados a estudios más amplios dentro del feminismo y hace pensar en la necesidad de ampliar la visión sobre estas investigaciones, que por mucho tiempo estuvieron rezagadas en los grupos académicos y políticas de género en Colombia. En su artículo, Estrada (1997) plantea propuestas interesantes con relación al lugar que le da al tema de género en un nivel relacional. Indica la necesidad de implicar a todos los actores sociales en la discusión de la noción de perspectiva de género y, además, le da un lugar importante a Judith Butler, (1996-2001, citada por Estrada, 1997) con su propuesta de retomar la noción de Foucault sobre el cuerpo como materialidad informada por discursos históricos. Esto implica no solo considerar el asunto ideológico, sino también la materialidad, entendiendo el cuerpo de los sujetos como depositario de símbolos, imaginarios y representaciones culturales.

La identidad de género como constructo bio-psico-social



La identidad, según la definición del diccionario de la Real Academia Española, es un “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”. Este grupo de características se construye en diferentes espacios sociales y por medio de las diversas relaciones que se dan con los otros. Generalmente se habla en plural de este concepto pues, como indica Sabanero (2016), son muchas las posibilidades de identidad: tenemos la identidad etaria, que es el sentimiento de pertenecer a un grupo de edades; la identidad étnica, relacionada con la pertenencia a un pueblo; la identidad vocacional, que se determina por la profesión que desempeñamos, etcétera.

Como parámetro importante en el entendimiento de este tema, se resalta la urgencia de dilucidar los conceptos de identidad de género y rol de género, con el objetivo de comprender cómo se presentan en las dinámicas sociales. Para ello son valiosos los aportes de Money, quien describe la identidad de género como: “La mismidad, la unidad y la persistencia de la propia individualidad como masculina o femenina (o ambivalente), en mayor o menor grado, especialmente como se experimenta en la autoconciencia y el comportamiento” (1983/2018 citado por Person y Ovesey, 1983).

Respecto al rol de género, este autor lo asocia con formas de comportamiento, pensamientos y sentimientos con relación a sí mismo y en la relación con los otros. Para Money, “La identidad de género es la experiencia privada del rol de género y el rol de género es la expresión pública de la identidad de género” (citado por Person y Ovesey, 1983). Asimismo, Saldivar y otros (2015) señalan que esos roles son los que construyen las sociedades, en los que se expresan valores, conductas, actividades, papeles y expectativas que se esperan, y que además fueron asignadas a lo femenino y a lo masculino en una cultura específica, enmarcada en una estructura social en un momento histórico dado.

En este sentido, la construcción de identidad es relevante para la comprensión del concepto de género. Es importante tener en cuenta los aspectos que propone Mary Nash (2001), quien relaciona este concepto con una forma de construcción social, en la que se incluyen las relaciones y procesos sociales al igual que las representaciones y los imaginarios culturales, y las normas sobre lo femenino y lo masculino que en torno a la diferencia sexual y de género se erigen en una comunidad. En estos cimientos se funda una identidad subjetiva que se expresa en las relaciones de poder de una sociedad determinada en un momento histórico concreto.

Para comprender cómo la identidad individual o colectiva entra en juego con los otros, se toma en consideración lo que refiere Skliar (2007), quien propone que la identidad se construye marcando una frontera y diferencia con el otro. Al marcarse esa frontera, se rompen relaciones con el otro, por no ser como yo. Se podría decir que no se permite una relación positiva y segura, pues ese otro con sus diferencias, genera en el individuo perturbación, cuestionamientos, asombros. Entonces, el otro se mira con temor, con sospecha, con prevención, porque puede quitar, cambiar o dañar la identidad propia, sea individual o colectiva. Por ello hay que señalar las características diferentes del otro como riesgos, como muestra de inferioridad y en algunos casos como rasgos inhumanos; esto lo hemos visto en la historia con los indígenas, los afrodescendientes, los homosexuales, los judíos, los gitanos, los discapacitados, los enfermos mentales, los muertos, las mujeres, y en algunos momentos hasta con los niños. De esta forma, esos individuos que son diferentes hacen que emerjan comportamientos de resistencia o rechazo hacia lo extraño, tal vez como mecanismo de protección de la identidad y porque quizás no hay una verdadera comprensión de lo que significa la diversidad.

Como plantea Juliano (1996), después de la familia o a la par con ella, está la escuela como institución especializada y encargada por la sociedad para transmitir los conocimientos que se consideran significativos acerca del entorno. Para ello, la sociedad también establece unas

formas estandarizadas de proceder y unas personas que serán las responsables de llevar a cabo de manera oficial esa transmisión, quienes en este caso serán los docentes. La escuela es, entonces, un espacio importante para el traspaso de diversos aspectos sociales, como la concepción de género. En toda esta variedad, una de las identidades recientemente reconocidas en la historia de la escuela, en especial en Latinoamérica, es la identidad de género, que no se basa en algo innato, sino que se forma a través de modelos sociales y culturales.

La escuela desempeña un papel importante en esta configuración y por ello tiene una gran responsabilidad en lo concerniente a proporcionar un ambiente adecuado para el reconocimiento y desarrollo de las identidades de cada persona. Siguiendo las ideas de Judith Butler (1990, citada por Cogollos, 2019), quien afirma que el concepto de género es performativo, se podría decir que nadie tiene un género dado desde el inicio, sino que la identidad de género se construye en parte con base en lo que vivimos desde niños en el ambiente familiar y se refuerza en otros espacios sociales como el entorno escolar.

#### La diversidad como oportunidad y amenaza

Si tomamos la definición de Clifford Geertz sobre cultura, podría inferirse que los patrones culturales recogen valores, creencias, normas, costumbres y tradiciones, pero también representaciones y significaciones que sobre los primeros elaboran los sujetos, dentro de las dinámicas de una comunidad específica. Esta concepción se aplica a los patrones culturales asociados a los temas de género, evidenciándose que en distintas sociedades y culturas ha habido una clara diferenciación de la conducta entre lo femenino y lo masculino.

Para el caso de la sociedad colombiana se puede evocar a Nash (2001), quien plantea: “Estas pautas culturales inherentes a la cultura occidental han operado y siguen operando para mantener los mecanismos socioculturales de inclusión/exclusión y de desigualdades sociales y de género en la sociedad multicultural actual” (p. 10). Estas desigualdades e inequidades sociales se

sostienen por la clara persistencia de tradiciones patriarcales y violentas que se reproducen en distintos espacios como la familia y la escuela, y que además son reforzadas por las creencias religiosas cristianas que son dominantes en nuestra sociedad, cuya base histórica es precisamente esa organización patriarcal.

Con el fin de empezar a desmarcarse de las tradiciones que sobre este fenómeno imperan en la sociedad actual, estas relaciones de género tienen que ponderarse en un contexto de pluralidad. Aunque Nash (2001) lo plantea respecto a la diversidad en general, su propuesta aplica para el tema particular que abordamos:

El hablar en plural de las personas con la constatación de sus diferencias, diferencias de género, de raza, de edad, de ubicación territorial Norte\Sur, de clase social o de formación cultural y educativa, evita presupuestos universalistas sobre la globalidad de la experiencia humana (p.14).

Este proceso relacional se debe pensar como un proceso dinámico, diverso e influenciado por esas posibilidades que están dadas en el contexto sociocultural y también por las posibilidades que van construyendo los individuos como respuestas a lo que se les impone. La idea de una diversidad humana sin jerarquías amenaza el modelo tradicional, lo que produce resistencia al mismo tiempo que ofrenda nuevas alternativas de construcción y deconstrucción de los patrones culturales imperantes.

Para llegar al concepto de diversidad hay que ubicarse en los discursos de alteridad; es en la relación con el otro donde se forman las subjetividades tanto individuales como colectivas, todo ello en la búsqueda de construir una identidad (Nash, 2001). Es precisamente en la imagen del otro que se construye como una representación mental, desde un imaginario compartido por una comunidad, donde intervienen elementos simbólicos que dinamizan y reafirman las

diferencias entre los sujetos, los grupos y las sociedades y que luego permiten construir, deconstruir, cambiar y adaptar las mismas representaciones e imaginarios.

Cuando se habla de diversidad necesariamente se está aludiendo a diferencias: a los extraños, a aquellos que tienen una imagen “exterior” o comportamientos que los hacen distintos a nosotros. Es decir, la diversidad se juzga desde el nosotros o el yo, frente a los otros o el otro. Son diferentes las características que hacen ver al ser humano como un “otro” o “los otros”. Esas características suelen ser resaltadas para poder demostrar las diferencias; cómo son remarcadas esas características es lo que puede y suele llevar a comportamientos discriminatorios y de exclusión. Esto se da tal vez debido a lo que explica Roberto Esposito (1999, citado por Skliar, 2007):

(...) el otro, lo externo, el fuera respecto del cual sólo es definible lo mismo, lo interno, el dentro. Pues la auto-identificación necesita una frontera estable, segura, visible para poderse consolidar: un espejo frontal en el que poderse reconocer; un negativo a través del que poderse afirmar (p. 4).

Todo esto muestra que la alteridad puede convertirse en sinónimo de desorden, de caos, el cual se separa con una frontera que puede corresponder a esas marcas de diferencia para mantener el orden, lo que se supone es la propia identidad.

El concepto de diversidad se supone que viene a dar orden a este caos. Así lo plantea Skliar (2007):

Es que el otro, como dice Derrida es también aquel que, al plantear la primera pregunta nos pone en duda, nos posibilita pensar, nos hace confundir, nos interroga, por eso podemos decir que mientras la definición de diversidad se pretende ordenada y ordenadora, la relación de alteridad siempre está desordenada y desordena.(p.5)

Es interesante el cuestionamiento que hace este autor sobre la aplicación del concepto de diversidad: ¿Permite el concepto de diversidad ordenar ese asunto de la alteridad? Skliar (2007) plantea que no es claro que la diversidad posibilite la deconstrucción de la confusión y desorden que se da en las relaciones de alteridad, que tal vez no permite deconstruir las imágenes y discursos que generan prevención hacia el otro, y mucho menos acabar con esa constante lógica de lo binario en nuestra sociedad, específicamente con relación al tema de la diversidad de género.

#### Políticas públicas en Colombia con relación al género

Las propuestas de trabajo sobre género en las instituciones de educación públicas en Colombia han pasado por muchos tópicos. Por ejemplo, Sara Yaneth Fernández (2016) presenta algunos trabajos, estudios y propuestas que se materializan en entidades como: Fundación Mujer y Futuro, de Bucaramanga, que trabajó en educación el tema de equidad de género en el año 1989, y Profamilia, organización privada sin ánimo de lucro que trabaja en atención de los derechos reproductivos, salud sexual y salud reproductiva, la cual resalta porque en la década de los años noventa realizó trabajos sobre educación sexual con jóvenes, antes de que esta fuera obligatoria y entrara en los currículos de educación básica. También se destacan los estudios de Carlos Iván García (2001, 2002, citados por Fernández, 2016), fundador del Colectivo de Hombres y Masculinidades e investigador en género, escuela y masculinidades, y la Veeduría Distrital de Bogotá, instancia pública que ha promovido la realización de talleres sobre el tema de varones y masculinidades en colegios públicos, por iniciativa de la Alcaldía de Bogotá, y trabajos de inclusión con personas transgénero, incluyendo a sus empleados (Fernández, 2016).

Un proyecto destacado en el ámbito nacional sobre género y escuela lo recuerdan García y Muñoz (Estrada et al., 1999, citado por García y Muñoz, 2009), quienes se refieren al proyecto “Arco Iris” que centró su atención en la escuela como “primer ámbito de subjetivación”, todo

esto relacionado con el fenómeno de construcción de identidades de género y poder, y formas de resistencia dentro de la cultura escolar . Este proyecto tuvo una magnitud considerable, en cuanto al número de entidades involucradas en la financiación, el tiempo de duración (1998-2004), la cantidad de investigadores (17) y el número de instituciones educativas participantes (25 instituciones de educación básica de la ciudad de Bogotá).

La línea de investigación “Género y Cultura” de la Universidad Central de Bogotá, también abordó el tema de políticas públicas para promover la equidad de género. En 2004 y 2006 esta línea desarrolló la investigación “Reforma educativa y género. Un estado de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú”. Por parte de Colombia participaron las investigadoras Jimena Holguín, Catalina Turbay y Gloria Calvo. Entre los resultados de este estudio, se afirma que no hay inequidad en las políticas para el acceso a la educación, pero sí se encuentra que se ha ignorado el sexismo y la discriminación en las relaciones escolares (Fuentes, 2006; Fuentes y Holguín, 2006, citado por García y Muñoz 2009)

Otro punto importante es la referencia que hacen García y Muñoz (2009) a los problemas de falta de compromiso político y la resistencia de diferentes grupos sociales —incluso del sindicalismo de la educación y los movimientos de mujeres— hacia los temas de sexismo en la educación. Estos factores incidieron de forma negativa en la posibilidad de que este tema llegara a las agendas de gobierno. Lo mismo se evidenció en las propuestas del Plan Decenal de Educación 2006-2016, que no consiguieron apoyo suficiente en la consulta ciudadana —aunque participaron la línea de Género y Cultura y movimientos de hombres y masculinidades—, condenando estos asuntos a no ser acogidos como temas importantes dentro del plan (Fuentes, 2009, citado García y Muñoz, 2009). Lo anteriormente expuesto muestra que el avance de estas ideas y su admisión en los diferentes espacios sociales del país sigue siendo restringido y lento.

La familia y la escuela son importantes agentes en la afirmación o rechazo de la identidad de género y, como expresa García (2007), la escuela es “un vivo, fluido y complejo intercambio de mensajes, costumbres e imaginarios de las culturas pública, institucional (organizativa y normativa), docente, familiar, comunitaria, de los medios de comunicación y también de la cultura privada de niños, niñas y adolescentes” (p. 12). Según lo anterior, la comunidad espera que la educación que se imparte en la escuela refleje la dinámica social real y aceptada, y la proyecte a través de los estudiantes en los distintos espacios públicos en los que ellos interactúan, no solo con relación a los conocimientos académicos, sino también a los valores de los grupos humanos que la componen. En palabras de Juliano (1996),

El sistema educativo se transforma entonces en la mediación necesaria (aunque no suficiente) entre la forma de vida de una generación y la de la siguiente, y su análisis en la herramienta clave para la comprensión de los problemas de continuidad y cambio social.(p. 279).

Por ello, el docente de forma consciente o inconsciente posee una poderosa influencia en sus estudiantes de acuerdo a la perspectiva de género que exprese, como propone Sabanero (2016): “Los actores de la educación debemos evitar, por medio del lenguaje, el trato, los juegos, enseñanzas y otras prácticas, que se refuercen los estereotipos de género” (p. 101). Esta afirmación surge para llamar la atención sobre la tradición social de comprender el género como binario, donde no solo no caben expresiones medias o diferentes, sino que hay una autoridad de lo masculino sobre lo femenino que va en contra de la equidad que la educación moderna pretende impartir para la sociedad futura.

Los imaginarios referentes a los roles de género pueden convertirse en figuraciones normativas como se demuestra aún en los manuales de convivencia de algunas instituciones educativas del país, donde hay separación de normas para mujeres y hombres e incluso



exigencias específicas para regular su apariencia. En el proyecto “Arco Iris” se plantea como todo el proceso de los dispositivos de género,

que abarcan cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad, y su eficacia se puede encontrar operando en dinámicas más sociales, como los imaginarios que sobre hombres y mujeres circulan en la escuela, o más individualizadas, como las generalizaciones del cuerpo que exhiben los/as estudiantes (García y Muñoz,2009, p.139)

Esto significa que la subjetivación puede verse vinculada en las interrelaciones de los estudiantes con los demás miembros de la comunidad, además de influenciar y verse plasmada en las dinámicas y jerarquías sociales que se estructuran en este contexto.

Con lo anterior no se pretende decir que no existen algunas diferencias explícitas entre hombres y mujeres, pero estas no son inmutables y por ello no deben presentarse como normas, a menos que se hable del componente biológico de macho y hembra anteriormente explicado (composición neuronal, hormonal, genética y genital) y que aún no es posible entender y modificar plenamente. Lo que sí es frecuente en estudios culturales o sociológicos, es encontrar posiciones antropocéntricas que en sus discursos desconocen, obvian o niegan las condiciones biológicas del ser humano para centrar los asuntos socioculturales como única explicación de los fenómenos que involucran a lo humano.

Las posiciones extremas respecto al género suelen ser usadas como argumentos comunes entre los docentes para negar la diversidad y educar bajo el binarismo normativo en la escuela. En Colombia, la Constitución Política de 1991 establece el derecho a la educación y la protección a aquellas personas de grupos sociales con algún tipo de condición que pueda promover una vulnerabilidad, entre los que se encuentran las mujeres y las personas con identidades sexuales no normativas, como mencionan Esguerra y Bello (2014). A pesar de que han pasado ya tres décadas

desde que se estableció esta normatividad, los avances para el cumplimiento de estos términos han sido lentos. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) solo hasta 2018 en su proyecto de lograr una educación inclusiva, ha publicado unos lineamientos específicos para que las instituciones educativas en su *Enfoque e identidades de género para los lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva* (MEN, 2018) cambien su tradicional manera de entender el género en la sociedad. En ellos se resaltan recomendaciones para evitar conductas de discriminación y violencia, presentadas en espacios educativos hacia aquellas personas que no encajan en el género asignado por la sociedad. Los comportamientos negativos se expresan de manera directa con mayor frecuencia en los estudiantes, aunque los adultos que hacen parte de la comunidad educativa pueden con o sin intención incitarlos o reforzarlos. Es por esto que los docentes son actores primordiales en esta transformación de los patrones culturales; sin embargo, para lograr llevar a cabo esta transformación requieren mayor conocimiento y comprensión respecto a los retos que esta nueva perspectiva presenta.

En la Resolución 3353 del 2 de julio de 1993 “Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en la Educación básica del país”, quedan claros los parámetros para la obligatoriedad de la educación sexual en Colombia (MEN, 1993). Así se implementaron proyectos y programas que aunque tenían la oportunidad de abordar la temática de la diversidad de género, realmente se concentraron en un enfoque preventivo frente a asuntos más problemáticos de interés de salud pública, tales como la educación sexual y reproductiva, y la prevención de enfermedades de transmisión sexual. Las bases teóricas de estos programas estaban más en los discursos biológicos y médicos que en los aspectos socioculturales.

Aunque estos proyectos de sexualidad de las instituciones de educación básica y media deberían ser los espacios para la preparación de los estudiantes en los contenidos relacionados con la comprensión de la identidad de género, entre otros temas, el tiempo dedicado a estos

proyectos educativos en el calendario escolar es corto. En la práctica estas actividades son intervenciones intermitentes en la mayoría de ocasiones, limitadas a talleres, carteleras o actividades programadas en fechas concretas, igual que ocurre con otros proyectos obligatorios, y lo que se hace es cumplir con un requisito, no un desarrollo profundo y constante de la temática.

Otro elemento que se debe considerar es la formación de los docentes en estos asuntos. El artículo 5 de la Resolución 3353 de 1993 especifica una formación docente para impartir de manera adecuada dicha educación sexual (MEN, 1993) Sin embargo, lo cierto es que en las instituciones educativas la responsabilidad es delegada a educadores de aula o a los orientadores escolares, sin corroborar si estos tienen una preparación pertinente en el tema. De manera adicional, los patrones culturales que ya poseen los docentes, en especial los relacionados con sus posturas religiosas o políticas, pueden convertirse en un sesgo al momento de impartir el proyecto de sexualidad. El resultado de esta situación es un programa que no muestra resultados efectivos, ni siquiera en sus objetivos más básicos de prevención, lo que ha sido demostrado por medio de estudios. Por ejemplo, la Encuesta Nacional en Demografía y Salud llevada a cabo por la Asociación Probienestar de la Familia Colombiana (Profamilia, 2010) mostró que la ignorancia en temas de sexualidad se mantiene en generaciones jóvenes y adultas, incluyendo métodos de prevención del embarazo y enfermedades de transmisión sexual. Considerando lo anterior, son pocas las expectativas que se pueden tener respecto a educación en diversidad de género, siendo este un tema que ha sido relegado en muchos de los programas educativos.

Una de las dificultades para poder identificar la problemática y proponer posibles mecanismos de cambio, surge de la ausencia de indicadores específicos que definan el impacto del trato diferencial de género en la educación, más allá de estudios estadísticos como el de Abramo, Valenzuela y Pollack (2000) sobre las desigualdades de hombres y mujeres en disciplinas o empleos específicos como consecuencia potencial de su género. Aún, son menos los

estudios en Latinoamérica —y prácticamente inexistentes en Colombia— que evalúan el impacto de los docentes en la concepción del estudiante hacia la perspectiva de género o de géneros no normativos.

Por lo que muestra el desarrollo de la historia de estas intervenciones, ellas inician con los temas propuestos por los discursos feministas. De esta forma, lo que se llevó a las instituciones educativas fueron iniciativas que buscaban que los niños, especialmente las niñas y las adolescentes, conocieran, reconocieran, resaltarán y reforzaran los temas de derechos de las mujeres. Así, a pesar de que muchos de los títulos de los programas llevaban la palabra equidad, realmente se centraban en lo femenino. Se podría afirmar que son muy pocos los trabajos desde las perspectivas de las nuevas masculinidades que intervienen la escuela; aunque se han integrado discursos que incluyen categorías como equidad, inclusión o diversidad, poco se profundiza sobre ellos. De estos temas se podría decir que en lo que corresponde a educación sexual existe una normatividad clara, pero una práctica alejada del propósito de la norma.

La escuela como institución en Occidente, fue creada con el propósito de mantener los patrones culturales de una sociedad concreta, donde los cambios en diferentes niveles tardaban en instaurarse y desplegarse a todos los individuos. En la actualidad, por el contrario, la sociedad es altamente cambiante, y dichos cambios suelen estar respaldados por legislaciones acordes que certifican su implementación. La escuela, sin embargo, no alcanza a satisfacer este nivel de transformación en concordancia con las expectativas sociales, es allí donde se enfrenta un dilema entre tradición y renovación, como propone Kerz (2013). Con la educación sexual y concretamente la transgresión que puede representar la enseñanza de la diversidad de género, cuya categoría se explica también como una construcción social y no exclusivamente natural, se rompe la hegemonía del género binario, por lo que algunos docentes eluden la responsabilidad de

esa ruptura, pues, en ciertas situaciones, puede amenazar su posición subjetiva de conservadores de los valores y la moral social, como plantea Quiaragua (2016).

A partir de un artículo de prensa sobre un caso de discriminación de género en un colegio de Manizales (Colombia), Hincapié y Quintero (2012) construyen una reflexión sobre asuntos relacionados con los discursos institucionalizados alrededor de la sexualidad y la escuela. No son poco comunes estos casos en el contexto colombiano y al respecto es posible identificar en las instituciones educativas cómo se establecen dos discursos con relación a la diversidad de género de los estudiantes. El primero es el oficial, donde la comunicación se efectúa desde unas pautas estandarizadas y convertidas en normas por las instituciones nacionales, regionales o locales para no afectar de manera pública las elecciones o condiciones propias de los estudiantes con relación a su expresión de género. El segundo discurso expresa el pensamiento personal de algunos docentes, quienes manifiestan concepciones diferentes respecto a las elecciones de género no tradicionales por parte de los estudiantes; esta percepción se transmite de manera inconsciente a través de comportamientos o expresiones a la comunidad educativa.

En las escuelas públicas en Colombia hay una tendencia a la homogeneización que se patentiza en manifestaciones como: el vestuario de los estudiantes (uniformes), la distribución en las aulas de clase y la formación tipo militar en los encuentros generales con los estudiantes. Por esta razón, en las directrices, proyectos y propuestas del MEN y las secretarías de educación se encuentran unas prácticas de reconocimiento de la diversidad, pero en su aplicación al interior de la escuela se termina desconociendo las características que hacen al otro diverso, es decir, se intenta acabar con la alteridad, buscando evitar el caos. Entonces, no hay un orden desde la diversidad, sino una negación de la misma. Como plantea Skliar (2007), en la formación de los maestros y maestras se observa una tendencia a privilegiar mucho más el ser capaces de hablar

“sobre la diversidad”, “sobre el otro”, “acerca del otro”, pero no el poder “conversar con el otro” y, mucho menos, el dejar que los “otros conversen entre ellos mismos” (p.11).

### Consideraciones finales

Los cambios en el entendimiento de los discursos de género a través del tiempo, repercuten en cambios sociales que se manifiestan a través de nuevas normas que regulan la postura frente a la diversidad que los individuos pueden presentar en una comunidad. La escuela como entidad formadora y reproductora de hábitos sociales, no puede permanecer ajena a la enseñanza de estas nuevas concepciones, sin embargo, en Latinoamérica y en Colombia parece presentarse un desfase entre la expectativa social y los resultados escolares en este tema.

Los docentes son protagonistas en la permanencia o no de patrones culturales; en el caso de la educación sobre la diversidad de género parece ser común evadir la complejidad del tema, ya sea por su desconocimiento o por resistencias personales derivadas de sus tradiciones y creencias religiosas, reduciendo el tema del género al asunto de la sexualidad en su aspecto biológico de fines reproductivos. Los docentes no deben seguir siendo transmisores de discursos sobre diversidad, con prácticas de inclusión-exclusión; ellos deben crear nuevos mecanismos para un cambio real de estas posturas. Si esto no sucede, los comportamientos de discriminación hacia géneros no normativos continuarán siendo frecuentes en las aulas.

Hacen falta más estudios locales en torno al impacto de la escuela en el entendimiento de la diversidad en la sociedad y cómo las prácticas docentes influyen directamente en ello. Es importante revisar y reevaluar los enfoques de los proyectos de sexualidad en la educación básica y media, de forma que estos ofrezcan una mayor profundización en temas como: componentes no exclusivamente biológicos de la sexualidad, nuevas masculinidades —fuera del manto de los discursos feministas, como tema de una verdadera equidad de género— y diversidad sexual y de

género. Dicha educación se debe impartir no solo a los estudiantes sino también a los docentes y la comunidad educativa en general.

Finalmente, si la relación con la alteridad implica conflicto, el concepto de diversidad debería ayudar a solucionarlo, no negarlo u ocultarlo. Lo que se debe buscar es que los programas pedagógicos habiliten la conciencia de la diversidad que disminuye la confusión y la prevención hacia el otro, que logre que se visualice y se reconozca su presencia estableciendo unas relaciones diferentes, de aceptación e inserción del otro.

#### Referencias bibliográficas

Abramo, L. W., Valenzuela, M. E. & Pollack, M. (2000). *Equidad de género en el mundo del trabajo en América Latina. Avances y desafíos cinco años después de Beijing*. Lima: Oficina Internacional del Trabajo, Oficina Regional para América Latina y el Caribe (Serie documentos de trabajo, 130).

Cogollos, N. S. (2019). *Curso 2018-2019 ¿Necesitamos una sociedad educada? Leioa, España* : Universidad del País Vasco.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (Mineducación). Resolución 3353 de 1993 (2 de julio, 1993). Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en la Educación básica del país. Colección de Legislación Colombiana, Legis Editores, recuperado de <https://xperta.legis.co>.

De Juan Herrero, J. & Pérez Cañaveras, R. M. (2007). Sexo, género y biología. *Feminismo/s*, 10, pp. 163-185. DOI: 10.14198/fem.2007.10.11

Esguerra Muelle, C., & Bello Ramírez, J. A. (2014). Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: Usos y desplazamientos de una noción crítica. *Revista de Estudios Sociales*, 38 (49), pp. 19-32. DOI: 10.7440/res49.2014.02

- Estrada, A. M. (1997). Los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilidades. *Nómadas*, 6, pp. 35-52.
- Fernández, S. Y. (2016). Varones y masculinidades en clave feminista: trascendiendo invisibilidades, ausencias y omisiones. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, 22, pp.249-277. DOI: 10.1590/1984-6487.sess.2016.22.11.a
- García Suárez, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela: Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- García Suárez, C. I. & Muñoz Onofre, D. R. (2009). Devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura). *Nómadas*, 30, pp. 132-147.
- Hincapié, A. & Quintero, S. (2012). Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 93-105.
- Juliano, D. (1996). Antropología de la Educación. En J. Prat & A. Martínez (Eds.), *Ensayos de Antropología Cultural*. (p.p. 278-284). Barcelona: Ariel Antropología.
- Kerz, J. (2013). La escuela: tradición y cambio. Gestión escolar y de la enseñanza en una sociedad compleja. Una mirada sociológica. *Tiempo de gestión*, 15. pp. 99-127.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2018). *Enfoque e identidades de género para los lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*, recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf)
- Money, J. (1973). Rol de género, identidad de género, identidad nuclear de género: uso y definición de términos (M. Fernández Arcila [Trad.]). *Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 1, (4), pp. 397-402.



- Nash, M. (2001). Diversidad, multiculturalismos e identidades: perspectivas de género. En M. Nash & D. Marre (Eds.), *Multiculturalismos y género: perspectivas interdisciplinarias*. (pp. 397-407). Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Person, E. & Ovesey, L. (1983). Teorías psicoanalíticas de la identidad de género. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 11, (2), pp. 203-226. 2018
- Profamilia (2010). *Encuesta Nacional en Demografía y Salud —ENDS—*, recuperado de [http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia/Profamilia/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62&Itemid=9](http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia/Profamilia/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=9)
- Quiaragua González, C. J. (2016). ¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas? *Actualidades Investigativas en Educación*, 16, (3), pp. 1-21. DOI: 10.15517/aie.v16i3.26114
- Sabanero, A. S. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J. A. Trujillo Holguín & J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. (pp. 97-107). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Saldívar Garduño, A., Díaz Loving, R., Reyes Ruiz, N. E., Armenta Hurtarte, C., López Rosales, F., Moreno López, M., Romero Palencia, A., Hernández Sánchez, J. E. & Domínguez Guedea, M. (2015). Roles de género y diversidad: validación de una escala en varios contextos culturales. *Acta de Investigación Psicológica*, 5, (3), pp. 2124-2147.
- Skliar, C. (2007, mayo). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. En *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, II Jornadas Regionales y VI Jornadas Institucionales “Las perspectivas, los sujetos y los contextos en investigación educativa”*. (pp. 1-7). Argentina: Universidad del Cuyo, recuperado de

[http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension\\_diversidad\\_o\\_Diversidad\\_pretenciosa.pdf](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf)