
5-24-2023

Discursos Patriarcales y legitimación de las desigualdades de género en la escuela

Sara Juliana Arango Ríos Sra

Universidad Pontificia Bolivariana, sarajuliana.arango@upb.edu.co

Johan Arley Cardona Tejada Sr

Universidad Pontificia Bolivariana, johanarley.cardona@upb.edu.co

María Doris Usma Gutiérrez Sra

Universidad Pontificia Bolivariana, mariadoris.usma@upb.edu.co

Magda Victoria Díaz Alzate Sra

Universidad Católica Luis Amigó, magda.diazal@amigo.edu.co

Follow this and additional works at: <https://nsuworks.nova.edu/tqr>



Part of the [Quantitative, Qualitative, Comparative, and Historical Methodologies Commons](#)

Recommended APA Citation

Arango Ríos, S., Cardona Tejada, J., Usma Gutiérrez, M., & Díaz Alzate, M. (2023). Discursos Patriarcales y legitimación de las desigualdades de género en la escuela. *The Qualitative Report*, 28(5), 1567-1592. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5653>

This Article is brought to you for free and open access by the The Qualitative Report at NSUWorks. It has been accepted for inclusion in The Qualitative Report by an authorized administrator of NSUWorks. For more information, please contact nsuworks@nova.edu.



Qualitative Research Graduate Certificate
Indulge in Culture
Exclusively Online • 18 Credits
LEARN MORE

NOVA SOUTHEASTERN UNIVERSITY

NOVA SOUTHEASTERN

Discursos Patriarcales y legitimación de las desigualdades de género en la escuela

Abstract

El presente artículo expone los resultados de una investigación cualitativa que buscó comprender cómo los discursos patriarcales de un grupo de docentes contribuyen a la perpetuación de las desigualdades de género en dos instituciones de Antioquia, Colombia, ubicadas en los municipios de Medellín y en Amalfi. A partir de la utilización del método hermenéutico y la entrevista semiestructurada como herramienta de recolección de información, logramos construir los resultados del estudio, que se configuraron en tres categorías emergentes, a saber: (i) Discursos patriarcales y escuela, (ii) Los estereotipos y desigualdades de género y (iii) La educación como proceso político. Concluimos que en las narrativas de las docentes y los docentes se pueden develar aspectos que son parte de los discursos patriarcales que soportan las diferencias de género en términos de la desigualdad, la inequidad, la relación jerárquica y la injusticia, como son: la comunicación verbal, las construcciones culturales y el proceso de socialización, la crianza familiar, el disciplinamiento de los cuerpos, estereotipos de género, roles y estereotipos de género y desconocimiento de conceptos.

Keywords

patriarcado en la escuela, estereotipos de género, desigualdad, relación de subordinación, hermenéutica

Creative Commons License



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-Share Alike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Discursos patriarcales y legitimación de las desigualdades de género en la escuela

Sara Juliana Arango Ríos¹, Johan Arley Cardona Tejada²,
María Doris Usma Gutiérrez¹, and Magda Victoria Díaz Alzate²

¹Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

²Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

El presente artículo expone los resultados de una investigación cualitativa que buscó comprender cómo los discursos patriarcales de un grupo de docentes contribuyen a la perpetuación de las desigualdades de género en dos instituciones de Antioquia, Colombia, ubicadas en los municipios de Medellín y en Amalfi. A partir de la utilización del método hermenéutico y la entrevista semiestructurada como herramienta de recolección de información, logramos construir los resultados del estudio, que se configuraron en tres categorías emergentes, a saber: (i) Discursos patriarcales y escuela, (ii) Los estereotipos y desigualdades de género y (iii) La educación como proceso político. Concluimos que en las narrativas de las docentes y los docentes se pueden develar aspectos que son parte de los discursos patriarcales que soportan las diferencias de género en términos de la desigualdad, la inequidad, la relación jerárquica y la injusticia, como son: la comunicación verbal, las construcciones culturales y el proceso de socialización, la crianza familiar, el disciplinamiento de los cuerpos, estereotipos de género, roles y estereotipos de género y desconocimiento de conceptos.

Palabras clave: patriarcado en la escuela, estereotipos de género, desigualdad, relación de subordinación, hermenéutica

Introducción

Este artículo presenta los resultados de la investigación cualitativa, que se ubica en la hermenéutica como método que favorece alcanzar el propósito de comprender cómo los discursos patriarcales de un grupo de docentes contribuyen a la perpetuación de las desigualdades de género en dos instituciones de Antioquia (Colombia), ubicadas en los municipios de Medellín y en Amalfi.

Para la configuración del problema de investigación, acudimos a la experiencia de las investigadoras y el investigador como educadoras y a la exploración documental que permitió la construcción de un estado de la cuestión problemático, puesto que no se halla información actualizada, lo que se convierte en una oportunidad para indagar sobre ¿cómo los discursos patriarcales de un grupo de docentes contribuyen a la perpetuación de las desigualdades de género en dos instituciones de Antioquia, ubicadas en Medellín y en Amalfi?, que es la pregunta investigativa de este estudio.

El proceso de socialización humana y de reconocimiento del sistema tiene lugar en diferentes espacios de interacción social, los cuales son configurados como dispositivos de poder (Foucault, 1975) para sostener el orden social y, con ello, perpetuar su funcionamiento. Dentro de estos dispositivos se observan espacios como la familia y la escuela, en los cuales, al tener una incidencia directa en los primeros años de vida del ser humano, repercuten con

mayor fuerza en sus procesos de socialización. La forma en la que se han configurado ha cambiado a lo largo de la historia, sin embargo, continúa vigente el proceso de socialización nacido en la modernidad, del cual se siguen retomando los valores familiares y la esencia del proceso educativo.

Estos dos espacios orientan las elaboraciones que realizan niñas, niños y adolescentes para definir su personalidad e identidad de género, debido a que son procesos que se configuran dentro de la participación de la sociedad, en donde, de acuerdo con las prácticas culturales, las normas deben ser respetadas por su papel de regulación, constituyéndose así como “una construcción social y una manera de autodefinición” (Solís, 2016, p. 100) que, finalmente, por su legitimidad, determina la constitución de mujeres y hombres dentro de la sociedad. Es por ello que la historia ha mostrado cómo a la mujer se le ha enseñado dentro de la familia y la escuela a ocupar un rol que debe responder a las órdenes e intereses de los hombres, por encima de los suyos, lo que define y limita su construcción como mujer a lo largo de su vida y permite el funcionamiento del sistema, debido a que:

Dicha asignación de roles, cuyos fundamentos subyacen en el sistema patriarcal en el cual han estado inmersos nuestros imaginarios sociales, se han constituido en estereotipos de género, en la medida en que éstos funcionan como modelos rígidos y naturalizados, en tanto al sexo inicial de los sujetos se le han incorporado los modelos culturales de ser hombre y de ser mujer, encasillando así a las personas dentro de unos márgenes culturales, limitando su libre desarrollo y el acceso en otros ámbitos de actuación diferentes al que le ha sido determinado culturalmente. (Echavarría López, 2010, p. 3)

Lo anterior genera unas condiciones de desigualdad e inequidad social que llevan a las niñas y a las mujeres a vivir condiciones de injusticia, subordinación y diferentes formas de violencia, legitimadas por el sistema patriarcal, entendiéndolo como el interés preciso de gobernar la vida de hombres y mujeres, pero, especialmente, reproducir la sumisión de estas, debido a que, al retomar la conceptualización de Dolores Reguant, citada por Varela (2019), es:

Una forma de organización política y económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres; del marido sobre la esposa, del padre sobre la madre, los hijos y las hijas, de los viejos sobre los jóvenes y de la línea de descendencia paterna sobre la materna. (p. 145)

Por lo anterior, es posible señalar que, a lo largo de la historia, el sistema patriarcal se ha perpetuado en la sociedad, influenciando, en gran magnitud, la configuración de los discursos, las interacciones sociales y culturales, las dinámicas políticas y la construcción de la identidad, generando así una amplia brecha entre las posibilidades que se les brindan a las mujeres en comparación con los hombres en los escenarios mencionados y, de igual forma, el poder que ha ejercido el sistema en mención se ha encargado, incluso, de normalizar estos discursos y estas interacciones dentro de la sociedad.

La escuela, dentro de la función de darle sostenimiento a los sistemas que rigen a la humanidad, ha permitido que estas conductas patriarcales sean replicadas y validadas por todos los agentes que la componen: familias, estudiantes, docentes, directivas(os) docentes, entre otros, por lo que se hace necesario repensar los procesos educativos dentro del país, orientados por una perspectiva de género que permita construir otras opciones de interacción de mujeres y hombres en la sociedad.

Aunque esta es una necesidad imperante, en Colombia el desarrollo de estudios al respecto no es muy amplio y lo que se encuentra, no es actual. Domínguez Blanco (2005), brinda un contexto en materia de equidad de género para finales del siglo XX y principios del siglo XXI, donde señala que en los años 90, se establecieron fuertes transformaciones en la política educativa del país, en donde tuvieron una gran incidencia la presencia y gestión “de los movimientos de mujeres populares, feministas, sindicalizadas, académicas” (p. 5), quienes lograron incluir en La Constitución Política de 1991 importantes reconocimientos para la mujer, en torno a la no discriminación, acceso a espacios de participación y decisión política, igualdad en los derechos y los deberes de la pareja en las relaciones familiares, penalización de la violencia intrafamiliar, protección especial de la maternidad, entre otros. Asimismo, señala que a mediados de los años 90 se estableció una distensión en política educativa, debido a que se incorporó la idea de la equidad de género en el Plan Decenal de Educación (1996-2005) manifiesta que dentro del Plan Decenal aprobado en el gobierno de Ernesto Samper Pizano (1994-1998) se dio un ajuste a la educación para que posibilitara la formación de personas integrales y orientadas a la incorporación de propuestas científicas y tecnológicas, en donde, además, se incluyó la equidad de género en la escuela.

Por su parte, el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) representó un retroceso en la institucionalidad que había ganado el tema de género debido a que finalizó la Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer, se eliminaron las oficinas de la mujer que se encontraban en los ministerios, las alcaldías y municipios y no se continuó con la propuesta presupuestal del Plan de Igualdad para las Mujeres (Domínguez Blanco, 2005).

Sin embargo, Domínguez Blanco (2005), señala que El Plan de Educación Nacional (1996-2005) promovió “la equidad como consecuencia de la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, en nuestros principios constitucionales” (p. 6), reconociendo la importancia de la equidad en la promoción de igualdad de oportunidades y visibilizando la diversidad en el ámbito educativo, en donde se supere la visión matemática de la igualdad y se tenga presente una igualdad proporcional que permita una distribución coherente de los recursos en las personas más afectadas y discriminadas desde las oportunidades culturales, económicas y las discapacidades.

Finalmente, la autora señala que, dentro del aula, “los procesos de enseñanza-aprendizaje, y las relaciones de tutoría y aprendizaje compartido entre pares están mediados por creencias y actuaciones que reflejan estereotipos sociales discriminatorios (sexismo, xenofobia, homofobia)” (Domínguez Blanco, 2005, p. 11), siendo entonces, la relación pedagógica y la cultura popular, elementos centrales del proceso de socialización que permiten identificar al hombre como privilegiado en el sistema educativo y a lo masculino con la idea de humanidad.

De igual forma, Piedrahita Echandía y Acuña Beltrán (2008) señalan que hay una clara necesidad de establecer procesos de formación a la planta docente de las instituciones educativas, con la intención de que, desde ellas y ellos nazca la propuesta de transformación de los currículos institucionales en torno a la cultura patriarcal y sexista que tiene lugar en la escuela. Las autoras realizan una profundización de las categorías discurso, sistema patriarcal y subjetividades en la escuela, en tanto establecen una articulación clara de que la escuela es un contexto particular en el que tiene lugar una elaboración discursiva que socializa y normaliza el sistema patriarcal dentro de los procesos de subjetivación de mujeres y hombres, en donde, finalmente, se asume un privilegio de lo masculino dentro de las prácticas sociales discursivas.

Asimismo, resaltan una serie de contradicciones que se desarrollan dentro de la escuela, debido a que tienen una fundamentación que en la realidad no se desarrolla, de las cuales se resalta que, la escuela, que tiene como intención ser una institución igualitaria, reproduce la desigualdad, la escuela es una institución que pretende formar en la equidad entre sexos, pero

resulta ser completamente sexista, y la escuela es una institución heterónoma que busca formar para la autonomía.

Por otra parte, la estrategia para la Incorporación del Enfoque de Género en Instituciones Educativas de Medellín, elaborada en el 2010 por María Isabel Echavarría López para la Secretaría de las Mujeres, podría representar el principal antecedente de la investigación, en la medida en que significa un avance estatal en materia educativa. En esta estrategia se resalta la reproducción de valores patriarcales dentro de la escuela que fundamentan y perpetúan la formación sexista y las prácticas de exclusión dentro de dicho espacio.

De igual forma reconoce que, aún con los desarrollos teóricos y las reflexiones que se han generado en los últimos años sobre las condiciones de inequidad entre hombres y mujeres, “los estereotipos de género construidos desde el modelo patriarcal continúan vigentes a través del tiempo en tanto su construcción, asimilación y reproducción se concentra en los procesos de socialización del ser humano” (Echavarría López, 2010, p. 3), dentro del cual, es indudable la primacía de la escuela. La estrategia mencionada, manifiesta que es transversal direccionar la perspectiva de género en los Planes Educativos Institucionales -PEI- con la intención de que los planes de área y los currículos puedan reorientar los contenidos, las estrategias metodológicas, los recursos didácticos, la disposición de los espacios, entre otros, hacia una formación que promueva la igualdad de género.

Es así como esta Secretaría, por medio de la Subsecretaría de Planeación y Transversalización, busca generar impactos por medio de la estrategia citada desde transversalización de la equidad de género en las Instituciones Educativas de Medellín, en tanto “corresponde al Estado implementar acciones encaminadas a promover la equidad de género en el contexto educativo en concordancia con los parámetros legales nacionales e internacionales que sustentan el derecho a la educación en condiciones equitativas para los género” (Echavarría López, 2010, p. 5).

Otro de los autores retomados es Arroyave Alzate (2012), en su publicación *Política de equidad de género en el departamento de Antioquia* en la que reflexiona sobre el papel que la mujer ha ocupado, de manera histórica, en la vida privada, situación que la ha llevado a condiciones de desigualdad estructurales en una sociedad con un orden patriarcal, señalando que “la creciente feminización de la pobreza y la persistencia de las desigualdades entre géneros, empeoran la situación de las antioqueñas en los espacios sociales y posterga su participación como sujetos de desarrollo” (p. 391).

Además, resalta que, para el desarrollo local es fundamental realizar una lectura desde el enfoque de género, debido a que posibilita reconocer las diferencias y las condiciones desfavorables en las que se encuentran las mujeres y son sometidas en relación con los hombres, lo que, a su vez, genera que se establezcan unos roles sociales y unas construcciones de género en cada comunidad que lleve al hombre al espacio público y a la mujer al privado y perpetúa el sistema patriarcal, llevando a las mujeres a ser las pobres de las personas pobres, con una apertura económica limitada, una participación social que sólo se da en el ámbito familiar y una actividad económica no reconocida (Arroyave Alzate, 2012).

Lo anterior, conlleva, entonces, a una intervención que busque la igualdad entre mujeres y hombres dentro de los procesos de desarrollo local, la eliminación de obstáculos que imposibilitan la equidad y la reducción de desigualdades presentes en espacios de la vida cotidiana como la educación, el trabajo, la salud, las violencias, el ejercicio de ciudadanía, entre otros. Para el ámbito educativo, el autor señala que:

El acceso de la población femenina a los diferentes niveles de escolaridad ha mejorado sensiblemente en el país en las últimas décadas. En el departamento de Antioquia existe una población escolar de 1.549.363 personas (5-17 años),

de los cuales el 51% son mujeres y el 49% hombres. El 29.5% del total de la población antioqueña es población en edad escolar. (Arroyave Alzate, 2012, p. 403)

Arroyave Alzate (2012) brinda datos fundamentales dentro del acceso a la educación, como que el 84.5 % de los hombres en edad escolar se encuentran matriculados y, para el caso de las mujeres, es del 90.4 %; dentro de la educación superior, el 51.41 % de las mujeres se encuentran matriculadas y, los hombres, por su parte, representan un 48.59 %, teniendo un gran porcentaje de población, tanto femenina como masculina, que no dan continuidad a sus estudios.

Por fuera de lo encontrado en Colombia, hay producciones de países como España que enuncian problemáticas importantes para la sociedad. La primera producción es de Mar Vanegas (2010), con su publicación que narra asuntos tan importantes como que el acceso de las mujeres a la educación formal les ha permitido ingresar al escenario público con oportunidades de empleo, toma de decisión en su vida privada, reconocimiento social y participación política en la vida social, lo que sostiene al indicar que “la educación es, además, para las mujeres una garantía para exigir sus derechos sociales y su dignidad humana. Un país que educa a sus mujeres es un país que se orienta por el camino del desarrollo y la justicia social” (Vanegas, 2010, p. 389). Sin embargo, señala que lo anterior no conlleva a un reconocimiento absoluto de sus derechos, debido a que, luego del proceso de formación, aunque la cualificación en mujeres ha aumentado de una forma tan considerable que en algunos países se ha logrado un equilibrio entre mujeres y hombres en el sector educativo, las mujeres siguen teniendo obstáculos estructurales para acceder a condiciones de igualdad socioeconómica que los hombres no tienen, lo que explica por qué:

El alto nivel de educación de las mujeres no se refleja directamente en los puestos que consiguen en el mercado laboral. Las mujeres trabajan sobre todo en sectores y profesiones «femeninas» y permanecen en categorías laborales más bajas con menos acceso a los mejores puestos. (Comisión de Igualdad, citado por Vanegas, 2010, p. 391)

Así mismo, Vanegas (2010) señala, dentro de las condiciones de desigualdad de las mujeres con respecto a los hombres, que en la educación especial, los niños logran pertenecer al espacio educativo en un 62.1 % frente a un 37.9 % de las mujeres, señalando la autora que pueda tener una respuesta en que “a las chicas con necesidades educativas especiales se las ha escolarizado menos, como continuación de la idea de que el lugar de las mujeres es el hogar, más aún cuando esas mujeres tienen alguna dificultad añadida” (Vanegas, 2010, p. 391).

Finalmente, la autora manifiesta que, aunque las mujeres estén teniendo más presencia en la escuela, es importante repensar las políticas de igualdad en educación, en la medida en que las mujeres ya están en el espacio educativo, pero, entonces, resulta fundamental que el sistema educativo comience a propiciar la formación de niñas y niños para vivir en igualdad social, haciéndose necesario “romper con los obstáculos estructurales que siguen dificultando o imposibilitando que mujeres y hombres ocupen los diferentes espacios sociales en condiciones de igualdad real” (Vanegas, 2010, p. 397).

Otra producción española, es la de Zaragoza Granell (2017) *Un profesor de secundaria contra el patriarcado. Acciones positivas en centros educativos*, de la que se resalta la conceptualización en torno a las condiciones de desigualdad de la mujer, como feminismo y el sistema patriarcal y el reconocimiento de unas condiciones que afecta a los hombres que no desean cumplir con el papel de abusadores y dominantes; el autor menciona que el papel del feminismo como movimiento social y proceso ético, busca la eliminación de las desigualdades

y discriminaciones que se presentan en la sociedad por el género de sus habitantes, el cual, adquiere mayor relevancia en el sistema patriarcal que, por su condición histórica, se ha estructurado en cada uno de los ámbitos de la sociedad y basa las relaciones en la coerción legitimada por las leyes y las prácticas sociales.

Dentro del señalamiento que el autor hace frente a los hombres que quieren estar por fuera del sistema patriarcal, indica que se motiva y enseña la ausencia:

De las emociones en la educación de los varones, contruidos al margen de la sensibilidad y bajo una perspectiva de lo masculino que nos priva de la ternura, el cariño y la inseguridad. Este tipo de educación machista produce monstruos. La imagen de la dureza identificada como «objetividad» y «normalidad» ha generado además un orden terrorífico, patológico. (Zaragozá Granell, 2017, p. 11)

Como último punto, para el ámbito educativo, señala que los hombres siempre terminan siendo beneficiados, debido a que el sistema patriarcal no es develado en la escuela, donde el proceso de socialización lleva a niñas y niños a adoptar roles estipulados por el patriarcado para cumplir con las expectativas sociales, lo que puede ocasionar un malestar cuando no se da una identificación con los roles patriarcales; en este sentido, afirma que se le limita a las niñas y niños las necesidades que no van acorde con su sexo, lo que les impide tener un libre desarrollo de la personalidad por prohibiciones que pueden llegar a la coerción, en las que “los niños interiorizan las reglas de poder y de dominación. Las niñas, las de aceptar y adecuarse a ellas” (Zaragozá Granell, 2017, p. 14); de este modo, una de las prácticas en donde lo anterior se legitima e interioriza, es el fútbol, ya que:

Ejemplifica las marcas patriarcales en la educación del siglo XXI. Los chicos ocupan un amplio espacio en el patio si desean practicarlo. Las chicas conversan en los márgenes restantes, espectadoras pasivas y desplazadas de su “habitación propia” ante la apatía moral y la desafección feminista del profesorado de guardia. (Zaragozá Granell, 2017, p. 13)

Es importante ahora abordar algunos conceptos relevantes que sirvieron como lugares de enunciación para la construcción cualitativa de los resultados de la investigación, a partir del proceso analítico y la estrategia de la triangulación para la validación interna del estudio.

Diseño metodológico

La investigación se encuentra adscrita al enfoque cualitativo de la investigación, que se fundamenta en la necesidad de interpretar aquello que está más allá de lo tangible, ya que es “un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y otros sujetos sociales” (Galeano, 2004, p. 16).

Por otro lado, en la investigación cualitativa “el plan de recolección de información se va completando y precisando en la misma medida que avanza el contacto con las personas y situaciones fuentes de datos” (Sandoval, 1996, p. 134), lo que permite, entonces, dinamizar el proceso de recolección de datos, atendiendo así a posibles situaciones emergentes que nutrirán el desarrollo investigativo.

Acudimos a la hermenéutica que permite el entendimiento de “culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida, sobre una perspectiva doble de presente y pasado” (Sandoval, 1996, p. 67). Para esta investigación, resulta importante retomar la corriente crítica, con Jürgen Habermas como principal exponente, en tanto concibe la comprensión de la realidad

social como una interpretación que “se encuentra limitada y sesgada por fuerzas sociales, políticas y económicas. También se han introducido sesgos basados en la clase social, la raza y el género” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 83).

Es importante resaltar que para que un ejercicio interpretativo permita una lectura clara y coherente de la realidad leída, debe cumplir con dos lineamientos; primero, debe incluir la totalidad de la información que se disponga y sea relevante y, segundo, que la presentación de la interpretación realizada debe ser la más idónea posible para la exposición de los eventos o fenómenos investigados (Sandoval, 1996).

Como método, la hermenéutica representa un reto investigativo, en la medida en que, retomando a Martínez y Ríos (2006), citados por Ruedas et al. (2009), conlleva la ausencia de un conocimiento objetivo y desinteresado sobre la realidad social, la/el investigador/a tiene unos supuestos previos y expectativas de la realidad que pueden limitar el proceso de comprensión y lectura del fenómeno investigado. En este sentido, la hermenéutica desde la perspectiva habermasiana, nos permitió entender que los discursos de las y los docentes, están impregnados de cargas culturales propias de la región de Antioquia (departamento al que pertenecen los municipios de Medellín y Amalfi), toda vez que la representación de los géneros está atravesada por los estereotipos que impone la visión binaria y heteronormativa que propone el patriarcado: mujer=femenina=roles femeninos y hombre=masculino=roles masculinos.

Para acceder a la información requerida para develar de manera interpretativa los discursos patriarcales de las y los docentes, acudimos a la entrevista, que resulta ser una técnica esencial, en la medida en que tiene su fundamento en las conversaciones que se dan cotidianamente, producto de las interacciones ocurridas dentro del aula de clase, del rol docente y del proceso de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes.

De acuerdo con Valles (2002), las entrevistas se fundamentan en un diálogo o una interacción, que le dan la posibilidad a el/la investigador/a avanzar o profundizar en temas puntuales y, aunque las entrevistas tienen diferentes variaciones, estructuradas, enfocadas, predeterminadas o abiertas, en la presente investigación se retoma la entrevista semiestructurada, la cual “es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado” (p. 39).

Participantes

Los participantes fueron seis docentes y una docente directiva, cuatro mujeres y tres hombres. Para mantener la confidencialidad, se acudió a pseudónimos para referirse a cada una y cada uno en la presentación de sus narrativas, tal y como se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Participantes de la Investigación

Docentes y docente directiva	Descripción	Sexo autorreconocido
Participante docente 1	Docente de Institución Educativa en Medellín. Área de matemáticas. Edad: 38 años	Mujer
Participante docente 2	Docente de Institución Educativa en Medellín. Área Educación Física. Edad: 41 años	Hombre

Participante docente 3	Docente de Institución Educativa en Amalfi. Área Preescolar. Edad: 32 años	Mujer
Participante docente 4	Docente de Institución Educativa en Medellín. Área Ciencias Sociales. Edad: 65 años	Hombre
Participante docente 5	Docente de Institución Educativa en Amalfi. Área Primaria. Edad: 47 años	Mujer
Participante docente 6	Docente de Institución Educativa en Amalfi. Área Escuela Nueva Rural. Edad: 32 años	Hombre
Participante docente directiva	Docente directiva de Institución Educativa en Medellín. Directiva. Edad: 54 años	Mujer

Fuente: elaboración propia

Consideraciones éticas

Con la intención de respetar y valorar la información recolectada en el trabajo de campo, se presenta un formato de consentimiento informado, con el cual se tendrá el permiso necesario para recolectar la información en campo y realizar el análisis posterior, contrastación fiel de la misma con la teoría encontrada, además del permiso para publicar, sin señalar ningún nombre, en las presentaciones físicas y/o electrónicas a las que diera lugar la realización de la presente investigación.

Análisis

Para la realización del análisis de la información, acudimos a los desarrollos de Miguel Martínez Miguélez (2004): transcripción, estructuración, contrastación y teorización. En un primer momento, transcribimos las entrevistas de manera fiel para no perder detalle de las expresiones, puesto que allí están inscritas las condiciones culturales que devienen en discursos amarrados a los estereotipos de género y que soportan el patriarcado.

En un segundo momento, acudimos al proceso de análisis de la estructuración con una descripción normal, que para Martínez Miguélez (2004), permite hacer un primer acercamiento entre la información recolectada y los referentes conceptuales. En este proceso, ubicamos las líneas y párrafos que expresaran algunas palabras o frases que pueden ser interpretadas desde la hermenéutica crítica como patriarcales, según las construcciones culturales de la región. Posteriormente, en este mismo proceso de la estructuración, logramos agrupar los fragmentos, de acuerdo a la definición de sentidos emergentes que permitieron evidenciar unas subcategorías comprensivas que facilitan la lectura de las intencionalidades de los discursos de las y los docentes y develar así los sentidos patriarcales de los relatos que surgen en las entrevistas. Luego de este acercamiento hermenéutico crítico, acudimos al proceso de contrastación con las y los participantes para dar validez a las subcategorías que construimos y son ellas y ellos logramos relacionar estas subcategorías para la construcción final de las categorías emergentes que se constituyen en la teorización para presentar los resultados. A continuación presentamos el resumen de este proceso por medio de la Tabla 2.

Tabla 2
Resumen del Proceso de Análisis

Sentidos emergentes	Subcategorías	Categorías
Análisis de la comunicación verbal como lugar de construcción de significados	Comunicación verbal	Discursos patriarcales y escuela
Análisis de los mandatos culturales y las vías de socialización para la configuración de subjetividades	Construcciones culturales y proceso de socialización	
Análisis de la institución familia y las prácticas de crianza como estructuras importantes en la perpetuación del patriarcado	Procesos de socialización y crianza familiar	
Análisis de las relaciones de poder que se soportan en el amoldamiento de los cuerpos, como uno de los mandatos patriarcales más consolidados	Disciplinamiento de los cuerpos	
Análisis de las expresiones que muestran la estereotipia de los géneros, según los mandatos discursivos del patriarcado	Estereotipos de género	Los estereotipos y desigualdades de género
Análisis de las expresiones en las que aparecen las características de roles asignados a los géneros desde los mandatos patriarcales	Roles y estereotipos de género	
Análisis de experiencias educativas en las que se pueden evidenciar transformaciones importantes en las y los docentes, pero donde también se evidencia el desconocimiento sobre asuntos de género	Transformaciones de creencias a partir del proceso de formación	La educación como proceso político
	Desconocimiento de conceptos	

Fuente: elaboración propia

Resultados y discusión

Dentro de los principales hallazgos de la investigación que motivó la reflexión del presente artículo, se desarrollaron tres categorías que transversalizaron la discusión y el análisis, (i) discursos patriarcales y escuela, (ii) los estereotipos y desigualdades de género y

(iiii) la educación como proceso político, cada una de ellas con unos sentidos que las significan y que orientaron los resultados de la investigación.

Discursos patriarcales y escuela

Es importante definir el patriarcado como un sistema político, económico, religioso y social que se sustenta bajo la idea de una autoridad del hombre sobre las mujeres (Varela, 2019) reproduciendo la sumisión de estas y, en este sentido, el poder de lo masculino sobre lo femenino y, agregar su carácter estructural e histórico, en tanto “el patriarcado, o relación de género basada en la desigualdad, es la estructura política más arcaica y permanente de la humanidad” (Segato, 2018a, p. 18).

Como subcategorías, para esta categoría presentamos la comunicación verbal, las construcciones culturales y el proceso de socialización, la crianza familiar y el disciplinamiento de los cuerpos. Para iniciar, la comunicación verbal le dio sentido a la investigación en la medida en que se reconoce que “el estereotipo es realmente un instrumento de comunicación poderoso, especialmente, como transmisor ideológico” (Varela, 2019, p. 260), lo cual se evidenció en las narrativas docentes en donde se presentan verbalizaciones que, aunque buscan transmitir un mensaje crítico a sus estudiantes, sus palabras están trasversalizadas por un discurso patriarcal, cargado de estereotipos, “yo les digo: muchachas no solamente lo hermoso es nuestro cuerpo sino la mente, estrénela, no hay nada más bonito cómo exhibir su mente y que los hombres no te miren por tu belleza física” (Participante docente 1, comunicación personal, 13 de marzo de 2021).

La interpretación de la palabra “estrénela,” que alude a la mente de las niñas, permite, entonces, reconocer que el discurso está plenamente constituido por un sistema que, aunque se critique y rechace, hace parte de la cotidianidad de mujeres y de hombres y es transmitido en las relaciones que se establecen con otros seres que, para este caso, están en un proceso de aprendizaje que fundamenta el desarrollo de su subjetividad.

Por otra parte, se evidencia dentro de la comunicación verbal que las y los docentes, resaltan la incapacidad mental que niñas, niños y adolescentes tienen para tomar decisiones, para actuar de forma autónoma y responsable, lo cual afecta la construcción de un criterio que haga las veces de filtro en las conversaciones con sus docentes y pares:

Yo le digo: a los 18 cuando usted tenga más capacidad de decisión, de decir si me lo voy a hacer porque me nace hacérmelo, (...), a los 18 usted hágase lo que usted quiera que yo pienso que a nivel mental ya está más sana para tomar sus decisiones. (Participante docente 1, comunicación personal, 13 de marzo de 2021)

Lo anterior lleva a cuestionamientos claves en torno a la subjetividad que niñas, niños y adolescentes desarrollan dentro de sus espacios de formación tradicionales y cobra mayor significado la intervención de Butler (2007) al preguntarse, frente a la construcción del género, “¿podría construirse de distinta manera, o acaso su construcción conlleva alguna forma de determinismo social que niegue la posibilidad de que el agente actúe o cambie?” (p. 52); desde este tipo de discursos, se está negando la capacidad y, en materia política, el derecho que niñas, niños y adolescentes tienen de decidir y de descubrir, sustituyéndolo por una imposición a obedecer y a imitar sin cuestionar lo que, finalmente, señala el interés del sistema en la consolidación de sujetos carentes de crítica.

El poder del discurso docente en la constitución de identidad de niñas, niños y adolescentes no siempre es dimensionado por quienes lo emiten; la escuela es reconocida en nuestra cultura como un espacio de formación académica y moral, por lo que, dentro del

discurso, el lenguaje verbal, se transmiten enseñanzas que son adoptadas y recibidas por niñas y niños en sus procesos formativos, enseñanzas que están permeadas por relaciones de poder que sitúan al referente masculino, heteronormativo, como el superior:

Un día, le dije, pues, estábamos haciendo ejercicio y le dije “véanle las tetas (estudiante)” pues, era una flaca que casi no tenía senos y yo “este malparido [sic], no jodás [sic], pues porque,” pero entonces ella cagada de la risa, riéndose con él y yo, ah, entonces aquí no hay nada, riéndose con él, es porque, obviamente está la charla y le gustó la charla (...), entonces le dije y yo “vení [sic], en la clase que no volvás [sic] a hacer eso” “profe, no, era charlando” y yo “por favor, usted se excusa con ella y dígame que usted no va a charlar así, porque, o sea hay que respetar las mujeres, guevón [sic]” o sea, así se lo dije, (...) y yo “sí, porque es que no está bien, si quiere vaya dígame en el parque, pues pero en el parque afuera del colegio pero no aquí en mi clase.” (Participante docente 2, comunicación personal, 31 de marzo de 2021)

En el relato anterior, es importante hacer especial énfasis en la frase “no aquí en mi clase,” espacio en el que se evidencian unas relaciones de poder, en las que el docente tiene el mando absoluto y, por este discurso, las y los estudiantes se encuentran en una posición de subordinación y subordinación.

La subcategoría de las construcciones culturales fue transversal, en la medida en que los estereotipos de género se transmiten por medio de los procesos de socialización que tienen como función la integración de las personas en las sociedades a las que pertenecen, reconociendo normas y costumbres y adhiriéndose a las mismas, por lo que, es en la interacción con otras y otros en donde los seres humanos aprenden a imitar o a reprimir pensamientos, prácticas y actitudes que, socialmente, se consideran acordes para cada sexo, teniendo, por ello, que “en el larguísimo tiempo de la historia del género, tan largo que se confunde con la historia de la especie, la producción de la masculinidad obedece a procesos diferentes a los de la producción de femineidad” (Segato, 2018a, p. 40).

Es así que, este proceso de socialización, determinado por un sistema patriarcal, resulta ser discriminatorio para las mujeres, sin embargo, de acuerdo con Varela (2019), también “es castrante para los varones” (p. 276), discusiones que inspiran la reflexión de algunos puntos importantes.

El primero de ellos es que, de forma cultural, las mujeres aprenden que las buenas costumbres que las identifican como mujeres realizadas se encuentran en el ámbito privado del hogar, “mi señora me dijo “yo no me voy a casar para estar en la casa,” yo le dije que tranquila, (...). Sin embargo, después le ganó la maternidad, ese instinto materno, y se quedó en la casa” (Participante docente 4, comunicación personal, 22 de abril de 2021). Dentro de la transmisión cultural, el vínculo de la mujer al espacio privado se reproduce de forma tan clara que ésta comprende que su lugar no es la esfera pública,

Al mismo tiempo que el sujeto masculino se torna modelo de lo humano y sujeto de enunciación paradigmático de la esfera pública, es decir de todo cuanto sea dotado de politicidad, interés general y valor universal, el espacio de las mujeres, todo lo relacionado con la escena doméstica, se vacía de su politicidad y vínculos corporados de que gozaba en la vida comunal y se transforma en margen y resto de la política. (Segato, 2018a, p. 20)

El segundo aspecto a resaltar es que es dentro de la cultura y de los procesos de socialización que se insertan en ella, teniendo a la escuela como uno de ellos, se realizan ejercicios de opresión hacia la mujer y a lo que se considera femenino:

Nos hicieron creer desde hace mucho tiempo, que era el papá la autoridad (...) pero es producto de esa sociedad machista que siempre se dio, donde se decía que ella (la madre) se quedaba en la casa teniéndolo, manteniendo y que el Dios dinero (...) le confería a él ese poder, esa autoridad de ser el jefe, de ser el patrón, de ser el que mandaba y desafortunadamente quien más se lo creyó fue la mujer, “usted, niña, no puede salir porque usted es una mujer,” “usted (mujer) barra.” (Participante docente 4, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Como último aspecto, la realidad de castración del hombre dentro del proceso de socialización es innegable en tanto les restringe e inhibe de ejercicios de expresión y experimentación de emociones y sentimientos humanos, siendo que, dentro de los procesos de socialización que se configuran al interior de las escuelas, al igual que la identificación de la feminidad, el espacio educativo acompaña el proceso de aprendizaje de la masculinidad, el cual “se convierte en una búsqueda permanente para demostrar posesión por la vía de la negación de lo femenino y del propio vínculo, más que por la afirmación de lo que sería masculino” (García, 2015, p. 20).

Es desde esa búsqueda de negación de lo femenino, dentro de la interacción social, que los niños y los adolescentes desarrollan su subjetividad por medio de frases cotidianas como “párese que usted es un hombre”, “no llore que usted es un hombre”, “usted si puede salir porque usted es un hombre” (Participante docente 4, comunicación personal, 22 de abril de 2021), que llevan a una interiorización, desde una temprana edad, de los estereotipos que conlleva el ser hombre

Los juegos de los niños y en la vida de muchos hombres lo importante es ganar, participar es una vulgaridad. Para ganar hay que aprender a ocultar las propias carencias y evitar la confianza, algo que a los varones se les inculca como peligroso. Las expectativas de los mayores, la competencia entre varones, la dictadura de la pandilla y la necesidad, inducida, de probarse y probar que son, al menos, «tan hombres como el que más» llevan a asumir hábitos no saludables y conductas temerarias, que se traducen en multitud de lesiones, enfermedades y muertes. (Varela, 2019, p. 283)

Además de ello, es importante reconocer, en este proceso de “castración,” el lenguaje que docentes usan para referirse a sus estudiantes, en donde, de manera intrínseca, están enseñando a niños y a niñas patrones comportamentales en el que los niños asumen la imposibilidad de sentir, reemplazándola por una actitud marcada por la rudeza, mientras que, las niñas, comprenden que un comportamiento femenino está caracterizado por la delicadeza y un lenguaje que retoma palabras catalogadas como *tiernas*.

Creo que el respeto, el respeto, pues, de toda la vida, pues, por las damas, desde mi mamá y mis hermanos, pues, mi hermana y todo, yo le digo “ah, comé mierda guevón [sic],” pero generalmente con los hombres, nunca con las mujeres (...) pues, pero mirá que, pues no sé, de pronto es más bien, como del respeto, pues, como por ellas y, y cómo que te digo, cuando lo hago con los hombres, no es como tan poco irrespeto sino como decirles “ah no, no jodás guevón [sic], pues” pero cosas así, de hecho, hay veces, como que ellos también dicen “profe, qué

guevonada [sic]” y yo “no digás palabras” pero yo con qué moral les digo “no digás [sic]” si yo las acabé de decir pero igual, pues ha sido, pues, como, como mi ADN, yo creo que en todos los colegios he dicho palabras, en todos donde he estado, las rectoras también me han terminado conocimiento, pues, mi parte del léxico. (Participante docente 2, comunicación personal, 31 de marzo de 2021)

Aunque argumenten que la forma diferenciada en que se refieren a las niñas se deba al respeto, si se interpreta este discurso, deben respetar tanto a niñas como a niños, por lo que las razones van más allá, hacen parte de un contexto cultural patriarcal que les impide reconocer los motivos reales que les lleva a hacer uso de tal lenguaje:

Cuando ya vamos directamente a tratar los estudiantes, también somos muy selectivos, al niño o al joven se le dice mi hermanito, por el nombre, calidocito [sic], panita, mi niño, mientras que con las niñas ya somos mucho más tiernos y cariñosos, ya las niñas les decimos mi niña, corazón, mi tesoro, mi cielo, mi niña hermosa, usted es capaz, usted puede. Somos muy dados a ser mucho más tiernos y cariñosos con las niñas y con los niños somos muchos más reacios a tratarlos bien, no somos groseros, pero ya esos términos que utilizamos con las niñas no, entonces yo sí me pregunto “¿será que está bien?, ¿será que está mal? (Participante docente 6, comunicación personal, 18 de mayo de 2021)

Los procesos de socialización y crianza familiar, también se constituye en una subcategoría que permitió dirigir la lectura de la interacción del ser humano al espacio primario de desarrollo, para lo que es importante iniciar definiendo a la familia, dentro una mirada patriarcal, como una institución de la sociedad que regula y dota de significado social y cultural el desarrollo biológico de la sexualidad y la procreación y abarca la convivencia cotidiana dentro de un hogar en el que tiene lugar una economía y una domesticidad (Jelin, 2020); es, en este espacio en el que, de forma histórica, se han asumido roles de acuerdo con los estereotipos de género que impone la sociedad:

Soy producto de un hogar y de una cultura muy machista, sin embargo, tuve una vivencia personal que cambió radicalmente el asunto, yo quedé huérfano de padre a los 10 años, y entonces mi mamá tuvo que entrar a ejercer esa doble función; hasta el momento mi mamá era ama de casa, como era usual. (Participante docente 4, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Lo anterior señala que el hombre cumple un rol de sostenimiento económico del hogar que tiene lugar en el espacio público, al acceder a un trabajo remunerado mientras que, la mujer, se inserta dentro del hogar para desempeñar funciones basadas en el cuidado, sin embargo, el ejercicio del poder y la toma de decisiones sigue ubicándose en la figura masculina:

Yo sí fui criado en un ambiente muy tradicional, soy el menor de 7 hijos, mi papá siempre fue el hombre de la casa, el que decía y listo, sí papá habló, lo que papá habló se hace; dado eso, tenemos otro inconveniente en la familia que fuimos 6 hombres y una mujer, entonces como para acabar de cuñar la situación, más el machismo era más posible, de dejar todo a las mujeres (...) siempre ese machismo arraigado, de las que hacían era las mujeres. (Participante docente 2, comunicación personal, 31 de marzo de 2021)

Con el paso de los años, la mujer ha asumido una participación en las actividades económicas para el sustento del hogar, lo que no implica una “redistribución de tareas y responsabilidades hacia los miembros varones, las mujeres amas de casa madres ven sobrecargados sus labores y se impone la ayuda de otras mujeres del núcleo familiar (abuelas, hijas adolescentes o aun niñas)” (Jelin, 2020, p. 195).

Aunque en los hogares, tanto la madre como el padre cuenten con un empleo formal como parte del sustento, el cuidado sigue siendo una función que es responsabilidad de la mujer, como se evidencia en una de las narrativas de un docente al indicar que, en rol de padre, no concibe como propio el cuidado de su hijo, sino como un apoyo hacia la madre de este, lo que, además, considera ser un hito que marca una diferencia con otros padres al indicar que,

Creo que fue un apoyo muy grande para mi esposa en todo ese tiempo, que hay que dar el tetero, que hay que extraer la leche, cosas que otro vería con ojos de no, “es que ¿usted por qué hace eso si le toca a las damas?” (Participante docente 2, comunicación personal, 31 de marzo de 2021)

Es indudable que las y los docentes, dentro de su ejercicio docente, no pueden dejar a un lado su historia familiar y lo que ello les representa dentro de sus creencias y costumbres debido a que “siempre trata de iniciar con las cosas con lo que le enseñaron en la casa, (...) y toda va como de esa crianza que cada uno lo va forzando a uno por decirlo así, sometiendo” (Participante docente 1, comunicación personal, 13 de marzo de 2021).

Son esas experiencias que vivieron en la niñez, en el hogar, que dotan de sentido sus prácticas y se manifiestan en cada ámbito de sus vidas, como en el ejercicio docente “Yo recuerdo a mi papá (...) decía “tener yo más platica para darle a estos muchachos para que puedan invitar a las amigas” y yo pensaba “¿por qué no me da plata a mí también para yo poder invitar? (Participante docente directiva, comunicación personal, 24 de marzo de 2021).

Finalmente, en sus discursos, las y los docentes reconocen que las dinámicas propias de sus hogares y la forma de crianza de sus madres y sus padres corresponden, a su vez, a los procesos de socialización que recibieron en sus hogares de origen, lo que da cuenta, nuevamente, del carácter estructural e histórico del sistema en el que ocurren los procesos de socialización del ser humano:

Mi papá hacía lo siguiente (...) “Calíenteme el agua,” porque como venía acalorado de manejar bus, había que calentarle el agua y me decía “Toque a ver si el agua sí está caliente,” o sea, pues, ni siquiera él metía el pie, yo tenía que tocar el agua para definir que sí, “Sáqueme las chanclas,” o sea, era sacarle las chanclas de debajo de la cama, que él podría hacer haciendo sólo un movimiento; esa fue esa línea de crianza que él recibió, (...) el hombre es el que trabaja, la mujer es la que hace, infortunadamente así fue. (Participante docente 2, comunicación personal, 31 de marzo de 2021)

Como última subcategoría, el disciplinamiento de los cuerpos constituye uno de los mandatos del sistema y de la escuela como institución, en el que “el cuerpo femenino ha sido territorio conquistado y arrebatado durante siglos. Aún hoy lo es en buena parte del mundo. El cuerpo femenino en toda su extensión: sexualidad, salud, belleza y capacidad reproductora” (Varela, 2019, p. 234) y los primeros años de la vida, se consolidan como una etapa fundamental para la naturalización de esta conquista que reconoce al cuerpo como un territorio en disputa:

Hay que explicarle qué es la sexualidad, cómo se debe vivir la sexualidad, en qué momento es adecuado (...). No estoy de acuerdo con el aborto, bajo ninguna circunstancia; me parece que si bien alguien no tuvo la culpa por una violación, tampoco el que viene tiene la culpa de haber sido sembrado, de haber quedado así, y para mí, es matar a alguien, es matar a un ser humano; no sé, pienso que estamos mal en educación sexual, por tantos derechos, y por todo lo que se ha venido trabajando, para que las personas puedan tomar decisiones sabias, pero también nos hemos desvirtuado por el respeto por la vida del que aún no ha nacido. (Participante directiva docente, comunicación personal, 24 de marzo de 2021)

Retomando a Varela, (2019) en el disciplinamiento del cuerpo, numerosos factores influyen, como es el caso de la mirada religiosa que impone a la mujer unos cánones de belleza y feminidad, niega la opción de que sienta placer y solo reconoce su función reproductora, y se consolidan como mecanismos necesarios para el control de los cuerpos, siendo, por ejemplo, los cánones de belleza un elemento constitutivo de identidad en las mujeres que “debe apoyarse en la premisa de la belleza, de modo que las mujeres se mantendrán siempre vulnerables a la aprobación ajena, dejando expuesto a la intemperie ese órgano vital tan sensible que es el amor propio” (Wolf, 1991, p. 14).

La escuela no desconoce el rol de la mujer en la garantía del disfrute masculino, la escuela y sus discursos naturalizan que el placer y el goce de lo sexual hacen parte de la condición masculina, mientras que son atributos que deben limitarse y controlarse en las mujeres, lo que lleva a que niñas, niños y adolescentes entiendan que “la sexualidad masculina está íntimamente relacionada con el poder y una de las características fundamentales del poder masculino es el control de la sexualidad femenina, por todos los medios: físicos, psicológicos, legales, sociales, religiosos, culturales y verbales (Varela, 2019, p. 247).

Lo anterior, se materializa en la interacción que las y los docentes tienen con sus estudiantes cuando, por ejemplo, indican que,

En la otra institución donde yo estaba, donde estaba antes, sí les hablaba mucho de la falda larga, de que la falda estuviera más larguita pero tenía un motivo y es que el segundo piso, las rejas eran abiertas, era totalmente abierta, entonces desde el primer piso hacia arriba se veía todo, no es como allí que es con ladrillos y yo les decía “mis niñas ustedes van caminando por esos pasillos y los muchachos son abajo felices mirando para arriba porque se les ve todo” pues si tenían una tanga chiquita se les veía todo con las faldas corticas, entonces yo las llamaba y les decía “vengan muñecas, miren para arriba y vayan mirando cómo pasa una y luego la otra” entonces les digo que eviten eso, que estén mirándolas. (Participante directiva docente, comunicación personal, 24 de marzo de 2021)

Lo anterior, naturaliza la creencia de que el cuerpo de la niña y de las adolescentes no es propio, que es para otros, siendo, en este sentido, que los niños y los adolescentes comprenden su poder y control sobre lo femenino, que les permite vivir y experimentar su derecho a la sexualidad, al goce y al placer, derecho en el que el cuerpo de la mujer representa un objeto de consumo, una cosa que se consume, lo que lleva a que “el cuerpo de la mujer es una especie de pizarra sobre el cual el poder escribe, un bastidor en el que clava sus insignias de soberanía territorial, de control jurisdiccional” (Segato, 2018b, p. 50).

Las y los docentes han construido un discurso que disciplina y controla los cuerpos, bajo la excusa de salvaguardar los reglamentos de la institución, dentro del cual se evidencia, con mayor constancia, el correcto porte del uniforme como signo de respeto y de honor:

Yo pienso que es como de concientizar y de hacer un trabajo con los pelados, que ellos entiendan por qué se hace, por qué se deben cumplir con esas cosas dentro del colegio y que no hay problema, es que en el colegio no van a estar 24/7 haciendo cosas, pues o sea con un uniforme, sino que es un momento y que para cada ocasión se deben cumplir unas reglas, pero los muchachos no caen en la cuenta. (Participante docente 3, comunicación personal, 6 de abril de 2021)

Bajo un lenguaje *coercitivo*, las y los docentes llevan a que sus estudiantes cumplan con unas reglas que manifiestan ser necesarias para una sana convivencia porque así lo estipula el manual y el reglamento institucional, aun cuando necesitan imposiciones para fomentarla:

También tiene que ver con eso del deber. A mí una vez un papá me puso una tutela (...) porque le dije a su hijo que se debía motilar. El papá me decía “es que (profesor) es igual tuso que peludo” y le dije “sí, claro” y le pregunté “¿usted qué hace, a qué se dedica, señor?” Y me dijo “tengo una empresita,” bueno “mañana llega su trabajador en pantaloneta y sin camisa las 7 a.m., ¿usted lo admite?” “No porque el reglamento de trabajo dice que no debe presentarse así,” “ah, bueno, el reglamento del colegio dice que el joven debe estar impecablemente motilado. (...) el reglamento, el manual de convivencia tiene un sentido y es que el joven aprenda a aconductarse [sic]. Yo creo que la intencionalidad es que la persona se dé cuenta de que el ser humano, a donde quiera que vaya, cumple con requisitos. No puede ser que la vida sea una piscina, una playa. (Participante docente 4, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

El sistema teme ser cuestionado por sujetos libres y autónomos y, la escuela, como una de sus principales instituciones, cumple un papel fundamental en el adoctrinamiento de seres en cuerpos dóciles que no realicen cuestionamientos que pongan en riesgo su estabilidad. En este sentido, la escuela no está siendo un espacio para la reflexión crítica en tanto “¿puede ser esto una manera crítica de pensar la pedagogía? ¿Qué ha hecho a día de hoy la pedagogía con los cuerpos, más allá de disciplinarlos y corregirlos? (Planella y Pie, 2017, p. 13).

Tras las anteriores lecturas, dentro de la escuela, el cuerpo es, entonces, “objeto de sumisión, imposición, docilación, anulación, negación, vejación, ignorancia, politización, pedagogización, etc.” (Planella y Pie, 2017, p. 26), lo que se acompaña de discursos que se instauran en las niñas y los niños, desde temprana edad, que pasan por inocentes:

Ese largor de la falda lo manejamos y está dentro del manual de convivencia, es que el uniforme (...) no es una prenda para exhibir, no es una prenda donde, a las de bachillerato que les encanta que “entre más alta mejor porque más se me va a ver la pierna,” entonces ahí a qué estamos llevando, si se les permitiera que fuera así de corto, como a ellos les gusta, estamos llevando a que las niñas, ya quieran tener toda su ropa corta (...). Lo que quiere decir es que, orientarlas, desde niñas, a que el uniforme es una prenda que representa una institución, lo vamos a enseñar de que uno se viste de acuerdo en el lugar en que está, es como si yo voy para misa, yo no me voy a ir con unos shores [sic] y con escote, porque el templo es un lugar sagrado, es un lugar de respeto. (Participante docente 5, comunicación personal, 3 de mayo de 2021)

Finalmente, es fundamental señalar que las exigencias sociales, dentro de las que se presentan la constitución de los cuerpos, el consumo de productos estéticos, son más claras y

explícitas para las mujeres en tanto los hombres aprenden a que algunos de estos asuntos no tienen importancia para su estereotipo masculino, en tanto “toda mujer sabe que por muchos que sean sus demás méritos, no vale nada si no es guapa o atractiva o aparenta serlo (...). Aunque sea extraordinariamente hermosa, jamás será suficientemente bella” (Varela, 2019, p. 238); estas presiones sociales se les transmiten, tanto a mujeres como a hombres, de múltiples maneras, en las que, para que sean asumidas, pasan por naturalizadas:

Una niña cuando se le critica, porque no tiene su uniforme, porque no tiene sus útiles escolares como los demás, de buena marca, finos, o no tiene un desayuno, las niñas son las que más mal se sienten; es una particularidad que noto en esa sede. Las niñas son muy tímidas y aún más cuando por alguna razón se sienten burladas, señaladas. Los niños, simplemente responden con una actitud grosera: A usted que le importa, de malas..., tratan de ser mucho más fuertes en aceptar la crítica. Pero en Guayabito, las niñas son más frágiles, les duele, se sienten más aisladas, más solas; les duele más una crítica que a los niños. (Participante docente 6, comunicación personal, 18 de mayo de 2021)

Los estereotipos y desigualdades de género

Al abordar las *los estereotipos y desigualdades de género* como categoría de análisis inevitablemente se debe nombrar que estas son una construcción social, cultural e histórica, que van más allá de establecer unas diferencias sexuales que se han enseñado, y que al contrario en los últimos tiempos esta categoría ha adquirido un nivel político, en tanto que además de acoger a los cuerpos femeninos y masculinos, sus identidades y su resignificación, también acoge las decisiones individuales sobre estos; de otro lado, en las relaciones de poder asimétricas evidenciadas en la supremacía de lo masculino sobre lo femenino y desde la escuela como espacio de socialización, estas brechas se siguen reforzando, y por tanto debe ser interés de las y los maestros transformar.

Para esta gran tarea, no es posible no considerar el feminismo que ha intentado desnaturalizar esas construcciones socioculturales, además que se ha empeñado en hacer denuncias permanentes y alzar la voz para demostrar que desde la socialización primaria se incorpora en las mentes y en los cuerpos de hombres y mujeres y por tanto se ha instalado en la sociedad una fuerte inequidad, diversas formas de exclusión, las diferentes máscaras y trampas del patriarcado para consolidarse como uno de los sistemas más fuertes de subordinación, pues acudiendo a Varela (2019):

El patriarcado, como sistema de dominación de los hombres sobre las mujeres que es, necesita el poder, la fuerza y la cultura para mantenerse. Necesita controlar el mundo simbólico, el lenguaje, los sueños, es decir, necesita que todos interioricemos esa dominación, que nos la creamos, tanto los dominadores como las dominadas. (p. 289)

Esa naturalización y fortalecimiento del patriarcado dan lugar a las hoy evidentes desigualdades de género.

Como parte de esta categoría, los estereotipos de género es la primera subcategoría que toma fuerza durante el proceso de recolección de información, pues gran parte de las y los docentes entrevistados tienen profundos acercamientos en sus narrativas, pues develan las formas en las que las desigualdades de género se evidencian en el aula de clase fortaleciendo los estereotipos de género; una de estas formas es la ausencia de una educación en derechos sexuales y reproductivos articulada en pro de acercar las brechas anteriormente mencionadas,

en pro de desobjetivizar a las mujeres y sus cuerpos y vencer esos estereotipos, pues algunas y algunos docentes concuerdan en la desconexión del proceso educativo con estas políticas. Al preguntarle a uno de los entrevistados sobre la formación de derechos sexuales y reproductivos, afirma lo siguiente:

Yo realmente no la veo como un eje tangencial, real, efectivo. De pronto obedece a la buena intención o buena voluntad de maestros y maestras que quieran tocar el tema, porque hay algunos a los que el tema les escurre, les espanta y prefieren no tocarlo. Pero porque haya una política articulada, coordinada, sistemática, evaluada, seguida, acompañada..., si existe, no la conozco. Creo que son esfuerzos individuales de quienes le hablamos a los pelaos, porque no todos les hablan a los pelados. (Participante docente 4, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

La ausencia de una política articulada en derechos sexuales y reproductivos que vaya más allá de un requisito institucional y que salga del papel para impactar la realidad, impide que las niñas, niños y jóvenes accedan a una formación que les permita derrota las brechas que generan desigualdades y estereotipos de género y, por el contrario, los lleva a continuar con la normalización de las violencias, a replicar discursos patriarcales, a seguir sosteniendo el orden impuesto por el sistema y a fortalecer los estereotipos de género, que para Varela (2019),

Tienen como consecuencia la desigualdad entre los sexos y se convierten en agentes de discriminación, impidiendo el pleno desarrollo de las potencialidades y las oportunidades de ser de cada persona. Privan a las mujeres y niñas de su autonomía, limitando sus derechos a la igualdad de oportunidades y a los hombres y niños les niegan el derecho a la expresión de su afectividad. (p. 277)

Por lo anterior, se hace necesario desinstalar la idea del poder hegemónico del hombre sobre las mujeres, además, deconstruir la idea de que sus cuerpos tienen una función exclusiva de reproducción humana y, que el placer le corresponde únicamente al hombre; no obstante, esta deconstrucción no será posible sin una formación en derechos sexuales y reproductivos orientada, informada, evaluada y ajustada al contexto.

Posteriormente, es indispensable hablar de roles y estereotipos de género como una subcategoría importante, pues éstos son los que permiten evidenciar las desigualdades de género en los diferentes espacios de socialización; estos roles son impuestos por el orden patriarcal y son replicados sin cuestionamiento alguno. Retomando a Segato (2018b):

En la prehistoria patriarcal de la humanidad la atmósfera, el ordenamiento de la vida está regido por la asimetría de género. Se podría decir que este orden jerárquico de género es “cultural,” por su carácter arbitrario, es decir, porque emana de normas culturales. Sin embargo, es necesario precavernos con la relación a algunas trampas de la explicación cultural, pues ella “normaliza,” es decir, pasa de contrabando la idea de que estamos frente a alguna forma estabilizada de “normalidad” o “forma de ser” que se encuentra en una dimensión inalcanzable por el pensamiento crítico. (p. 29)

Cuando se piensa en el escenario de la escuela, se esperaría que éste permita el desarrollo del pensamiento crítico de las personas y la equidad en el proceso de enseñanza, no obstante, en muchas situaciones esto pareciera ser una utopía, pues la escuela parece ser también ese dispositivo que sostiene el sistema patriarcal, tal y como lo mencionó Camps

(2008), dado que, determina y define los roles que las niñas, niños y jóvenes deben asumir, no solamente en el escenario educativo, sino en otros espacios cotidianos, fortaleciendo las desigualdades de género que esta investigación retoma como una de sus categorías. Lo anterior se evidencia en la siguiente afirmación realizada por una de las docentes entrevistadas:

Con las niñas son más tolerantes que con los hombres, que con los hombres hay mayor exigencia, por ejemplo, en cuanto al trato con los demás; se espera que las niñas sean más delicadas, que los niños sean más duros, que las niñas sean menos bruscas, mientras que con los hombres sí son bruscos no hay problema, se busca pienso yo, y no sólo en el aula, que las mujeres sean mucho más femeninas, dulces, tiernas, afectuosas; y hemos visto al hombre con un carácter más fuerte, menos dulce, menos tierno, más brusco, entonces yo pienso, que uno dentro de todos los estereotipos, tiene unas diferencias marcadas entre un género y el otro. (Participante directiva docente, comunicación personal, 24 de marzo de 2021)

Esta afirmación realizada por la docente permite interpretar dos cosas: 1) que en el ejercicio de educar hay una tendencia a coartar el desarrollo del pensamiento crítico y parece ser más importante centrar la atención en formar para asumir los roles que la sociedad espera de los sujetos; en palabras de Planella y Pié (2017), “educar, en sus términos más clásicos y prácticos, ha consistido, entre otras cuestiones, en enseñar normas de comportamiento y de conocimiento, actitudes. La productividad del poder parece un precepto fundamental de la actividad pedagógica.” (p. 36), y 2) que dentro del proceso de enseñanza y formación, sé es más condescendiente con los hombres, pues los comportamientos que la entrevistada menciona, están culturalmente naturalizados y avalados, ya que tienen el respaldo del orden patriarcal y son sinónimo de valentía, fuerza, masculinidad y poder; por lo tanto, el cumplimiento de la norma y el moldeamiento de la conducta recae con más severidad sobre las mujeres, de quienes a su vez se espera obediencia, serenidad y tranquilidad. Cabe resaltar que este es un pensamiento subjetivo, ya que obedece a las construcciones culturales impuestas por el sistema patriarcal y, directamente influyen en la construcción de subjetividades de las y los estudiantes.

No obstante, esta moneda tiene otra cara y es la de las y los estudiantes que no encajan en esos comportamientos validados por el sistema patriarcal. Como se menciona en el párrafo anterior, la mujer que se salga de esos comportamientos tendrá que acogerse a lo que dicta la norma, no obstante, la mujer que decida asumir comportamientos que socialmente son masculinos, es más aceptada pues se une a ese orden patriarcal que es validado; ahora bien, los hombres que se salgan de esa comprensión tradicional de la masculinidad son señalados con todo rigor, pues, según Segato (2018b) “la primera víctima del mandato de masculinidad son los mismos hombres.” (p. 48). Los hombres que decidan abandonar ese mandato, sea por tener una orientación sexual diversa o porque su nivel de pensamiento les permite comprender la nocividad de éste, son señalados, rechazados y hasta maltratados por sus pares y por aquellos que ocupan un lugar superior en la jerarquía patriarcal, teniendo en cuenta que “el mandato de masculinidad exige al hombre probarse hombre todo el tiempo; porque la masculinidad, a diferencia de la feminidad, es un estatus, una jerarquía, de prestigio, se adquiere como un título y se debe renovar y comprobar su vigencia como tal” (Segato, 2018b, p. 42). Para ejemplificar lo anterior, se retoma la siguiente narrativa:

Tengo varios colegas dentro de la institución educativa donde le dicen a los estudiantes: Háblame como un hombrecito, clarito, háblame como un hombre clarito, o por ejemplo dicen: por favor, vengan ustedes tres, que tienen más

fuerza, no, las niñas no, situaciones así, que han sido marcadas y especialmente por la generación pasada que tenemos de docentes. (Participante docente 1, comunicación personal, 13 de marzo de 2021)

Por consiguiente, es de vital importancia que la escuela permita deconstruir, a través de la palabra, de la crítica, de la reflexión y de la acción mediante de estrategias psicopedagógicas contundentes, el arraigo a los roles que la cultura patriarcal ha impuesto en la sociedad, pues esto empezaría a trazar un camino hacia la reducción de las desigualdades de género.

La educación como proceso político

Las narrativas de las y los docentes que participaron de esta investigación suscitaron la importancia de comprender el desconocimiento de conceptos como una de las subcategorías de análisis, dado que, sus narrativas muestran que hay un fuerte desconocimiento en los conceptos que pretenden ampliar las posibilidades en el discurso y en la comprensión de las desigualdades de género, en aras de deconstruir los discursos basados en binarismos y a combatir dichas desigualdades; pues “sin nombrar el género y sin nombrar la raza no tendremos cómo hablar de las formas de tratamiento diferenciado que reproducen la desigualdad” (Segato, 2018b, p. 63).

Uno mata y come del muerto, entonces hoy por hoy lo que pasa es que asistimos a una época muy diferente, la sociedad de consumo, los medios de comunicación, este auge de comercio, de producción, empuja a la mujer a muchas cosas y desafortunadamente la mujer hoy en día lo piensa diferente, pero yo pienso que nos hemos ido a otro extremo, es decir, yo pienso que no solo defender el derecho a la mujer, de pronto asistimos ahora a una inversión de roles, ya no hay tanto machismo en cambio sí pienso que ha cobrado mucha fuerza el feminismo. (Participante docente 4, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

La narrativa anterior evidencia cómo el desconocimiento de conceptos y de corrientes puede ser nocivo y sesgar la intencionalidad de los discursos, pues puede llevar a los sujetos a comprender que el luchar por abolir las desigualdades de género y empoderar a las mayorías que históricamente han sido reprimidas y vulneradas, están al mismo nivel que el machismo. Por otro lado, la no comprensión del feminismo como pensamiento político, podría incluso llevar a la errónea connotación de que su ejercicio pretende inferiorizar a los hombres y ponerlos en la posición de víctimas, tal y como se logra evidenciar en la siguiente narrativa:

Desafortunadamente las estadísticas nos hablan de eso, muchas situaciones de acoso y violación se originan en el mismo hogar. A veces el principal acosador está en el seno del hogar o a veces el mismo patrocinador de conductas machistas o feministas está en el mismo hogar. (Participante docente 4, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Por otro lado, el desconocimiento de conceptos encierra al género únicamente a las diferencias y características biológicas que poseen los cuerpos; además, como se aprecia en la siguiente narrativa, nombrar a los niños y a las niñas sugiere una segregación, mientras que el hecho de nombrarlas implica reconocerlas como sujetos existentes, con derechos y deberes y otorgarles un lugar de reconocimiento.

Hay ciertas cosas que sí deben tener ellos claro en lo del género que es las partes de su cuerpo, ahí no le veo ningún problema en hacer ciertas salvedades de cómo se nombran las partes que tiene un niño, o el uso del baño, que vos sabes que en el colegio está marcado de niños y niñas, en el saludo, hay veces cuando los saludo pregunto ¿y los niños cómo están? ¿y las niñas cómo están?, en estos días teniendo una conversación con [...] decíamos, que eso no estaba bien, que, porque uno segregaba, y que eso era enfocarlos a que los niños eran niños, y las niñas eran niñas, pero personalmente yo no le veo el problema, porque nosotros nos distinguimos y sabemos que somos mujeres, o somos hombres, y no le veo a eso nada de malo en el lenguaje ahí. (Participante docente 3, comunicación personal, 6 de abril de 2021)

Finalmente, “las categorías que sirven para discriminar y excluir, que constituyen representaciones sociales poderosas y perniciosas para la expropiación de valor no retribuido, deben ser nombradas” (Segato, 2018b, p. 62). Por lo anterior, la información crítica y reflexiva de los conceptos que favorecen las desigualdades parece importante, pues es un mecanismo que permite atender las desigualdades de género, dado que “sin sus nombres no podemos analizarlas, trabajar en su crítica y alcanzar su abolición. Dejar de nombrarlas no las hace desaparecer ni las destituye en su papel de mantener en pie un orden asimétrico de género y raza” (Segato, 2018b, p. 62). Adicionalmente, caer en la dinámica cultural del no conocimiento y reconocimiento de los conceptos, es una de las trampas del patriarcado, ya que llevará a los sujetos a continuar sosteniendo este sistema y entorpecer la lucha hacia la equidad y el empoderamiento de las mujeres.

No obstante, durante el desarrollo de esta investigación, siempre emergió el cuestionamiento de cuál es la manera para transformar el lenguaje expresado a través de los discursos, que por ende permitirán la eventual erradicación de conductas patriarcales y, el proceso de recolección de datos permitió encontrar posiciones de las y los docentes entrevistados a través de sus narrativas, que si bien no son una solución inmediata a la nocividad del patriarcado y sus formas de expresión, permiten develar que la educación establece algunas bases para debilitar el sistema patriarcal, por lo tanto, la educación como proceso político es una manera de moverse del lugar en el que la cultura patriarcal ha instalado a los sujetos y construir nuevas maneras de habitar el mundo. Por ejemplo, una de las docentes entrevistadas hizo hincapié en cómo las situaciones de las mujeres han cambiado y, al momento de preguntarle cuándo y dónde se genera esa ruptura, esta fue su respuesta:

Yo creo que esa ruptura se da en el momento en el que ya la mujer empieza a prepararse académicamente, porque como lo decía, antes no nos dejaban estudiar, pero ya ahora, yo considero que nos hemos liberado, nos hemos preparado, no nos quisimos quedar con un quinto de primaria, no nos quisimos quedar solo con un bachillerato, con grandes dificultades, y yo me incluyo ahí, nos preparamos, porque uno para estudiar, para estar donde está, no ha sido fácil. (Participante docente 4, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

La narrativa de esta docente permite comprender el profundo impacto que el proceso de formación ha tenido en su perspectiva sobre el sistema patriarcal, pues si no hubiese atravesado por ese proceso de formación, quizá se hubiese quedado sumergida en lo que el sistema patriarcal mandara para ella en su rol de mujer. Ahora bien, hablar de educación no sería suficiente si ésta no es un proceso político, porque solo aquella educación que permita reconocer los problemas estructurales del sistema y la necesidad de cambio de este permitirá

comprender el mundo desde otros lugares. Lo anterior se evidencia en la afirmación que realizan Planella y Pié (2017) en su libro *Pedagogías Transgénero*:

Pero, ante todo, va de educaciones, de la posibilidad deseducadora de los sujetos, de dinámicas desidentitarias, de construir otra educación o, en todo caso, de olvidarse definitivamente de la función pedagogizadora, ya que esta se halla vinculada, hasta hoy, a una autoridad normalizadora, a una dinámica basada en binarismos, algunos de los cuales (naturaleza/cultura) son difícilmente divorciables de los nexos de pensamiento más genocidas en relación con los sujetos distintos. (p. 37)

Es decir, si la educación conserva esa comprensión binaria que el patriarcado ha instaurado en los sujetos, entonces ésta no es un proceso político y, por el contrario, refuerza y perpetúa las dinámicas patriarcales.

De la misma manera, la educación como proceso político permite, además de la comprensión personal de las y los docentes del sistema patriarcal, una transformación en los discursos utilizados en sus prácticas pedagógicas, dado que, en el proceso de análisis de sus narrativas, es posible vislumbrar como hay una motivación para que las mujeres que ocupan un lugar en sus aulas busquen alternativas de vida respecto a su autonomía, en contraposición a las impuestas por la cultura patriarcal. Las siguientes narrativas dan cuenta de los avances que ha habido en los discursos de las y los docentes ante los sometimientos del patriarcado:

Pero yo les reforzaba mucho a mis alumnas y les decía NO, es que usted no puede ser sumisa a ese muchacho, usted no puede ser esclava de ese muchacho, es que usted no puede abandonar su ideal, es que usted no puede pensar que su única función en la vida es tener hijos; y si yo hubiera sido directivo y les digo todavía, si yo hubiese sido mujer, a mí no me hubiese gustado que ningún tipo estuviera por encima de mí... Para que no haya esa hegemonía de que tiene que ser así, entonces, y a mis hijas, les decía: estudien y se van a preparar... Se tienen que preparar por si algún tipo alguna vez quiere pensar que usted es una esclava, que se largue para la porra [sic] y usted sola maneja sus cosas, pero uno no va a sostener un sinvergüenza, macho o un atarbán [sic]. (Participante docente 4, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Les oriento mucho que por eso ustedes se deben de preparar, esa parte, que yo siempre les orientó que la mujer se debe preparar mucho y el hombre también para que nadie sea esclavo de nadie. Yo les digo que ustedes no pueden ser esclavas de los hombres porque a los hombres, y se ve aún, no les gusta que la mujer se prepare, porque ellos se sienten como un poquito menos y muchos piensan que es que ella estudia y sale al mundo laboral, entonces se va a conseguir otro, o si la mujer va y gana más dinero que el hombre, entonces él va a sentir como esa rabia y esos celos, entonces ahí es donde empiezan los problemas, entonces yo pienso que ambos tienen que tener como esa mentalidad de superarse en la vida y yo pienso que, si desde niño se les inculca eso, en el futuro no va a haber tanto maltrato del hombre a la mujer o de la mujer al hombre. (Participante docente 4, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Las narrativas anteriores, realizadas por una docente y un docente, muestran como la transformación de las miradas patriarcales no son una responsabilidad única de la mujer, pues

los hombres también tienen la responsabilidad de comprender el sistema que también los ha hecho víctimas, y transformarlo; según Segato (2018b):

Desmontar el mandato de masculinidad, sin que ni de lejos esto signifique desaparecer a los hombres, es la solución para una serie muy grande de tormentos que sufre nuestro tiempo. Porque desmontar el mandato de masculinidad no es otra cosa que desmontar el mandato de dueñidad. (p. 49)

Consecuentemente, la educación como proceso político debe permitir, no solo que las mujeres rompan los lazos de dueñidad que las esclavizan al patriarcado, sino que los hombres generen consciencia frente a este proceso y rompan también sus lazos, pues ellos al igual que las mujeres, viven las consecuencias del patriarcado arraigado en la sociedad.

Conclusiones

El sistema patriarcal se naturaliza de forma cotidiana a través del discurso, en tanto, al manifestarse por medio del lenguaje, interviene en los modos de pensar, actuar y representar por medio de las interacciones sociales como ocurre en la escuela, cuando, por ejemplo, las y los docentes legitiman estereotipos de género por medio de expresiones frente a la incapacidad de la juventud para la toma de decisiones, las limitaciones intelectuales de las mujeres quienes sobresalen por características físicas, hecho que da cuenta de su cosificación y se articula con el rechazo de violencias verbales hacia las mujeres dentro del aula de clase pero la aceptación de las mismas por fuera de la institución, o la autorización a los hombres del uso de un lenguaje vulgar como rasgo de masculinidad frente a la prohibición de este a las mujeres porque atenta contra su feminidad.

El disciplinamiento de los cuerpos se configura, de manera histórica, como otra de las estrategias del sistema para legitimarse y naturalizarse dentro de las prácticas cotidianas de la sociedad; por una parte, cosifica a la mujer al exigirle belleza, feminidad y decoro, mientras que, por otra, privilegia el comportamiento instintivo de los hombres, quienes son dueños del cuerpo cosificado de las mujeres.

Según los análisis, estas situaciones de estereotipos de género se relacionan con los procesos de socialización que vivieron las y los docentes dentro de sus hogares. Estos estereotipos, al proceder de una sociedad patriarcal, se caracteriza por reproducir prácticas machistas, que, por una parte, privilegiaron el rol público de los hombres, y por otra, relegaron a las mujeres al encierro del espacio privado, impidiéndoles ejercer funciones distintas a las del cuidado y la protección que tienen que practicar como madres, siendo ello una muestra del carácter estructural y sistémico del patriarcado en el que la escuela es un medio más para garantizar su permanencia y reproducción.

La escuela como dispositivo de poder sigue siendo ese espacio en el que se evidencian las desigualdades de género porque se continúan reproduciendo los estereotipos de género, pues en las narrativas de las y los docentes entrevistados aún se evidencian marcadas diferencias que ponen a las mujeres en una posición de inferioridad, respondiendo al orden patriarcal. No obstante, algunas y algunos docentes que reconocen la necesidad de transformar los discursos en el aula, han sido capaces de entender la nocividad del patriarcado, adecuando sus prácticas hacia una educación más equitativa que busca cerrar las brechas de las desigualdades. Por otro lado, la sociedad también ha llevado a que estas transformaciones tomen lugar en el aula, pues cada vez más voces se incorporan a la lucha contra las desigualdades de género, logrando entonces que las y los docentes realicen una comprensión sobre la importancia de empoderar a la mujer y a todos los sujetos que desobedecen el orden patriarcal, como la población LGBTI.

Por otro lado, las nuevas tendencias de la enseñanza y del aprendizaje han llevado a que la escuela replantee sus enfoques, por lo tanto, surgen políticas que obligan a que la escuela se desligue de la mirada tradicional de la educación, realizando actualizaciones en su filosofía y horizonte que buscan fortalecer las prácticas pedagógicas. Muchos de estos ajustes llevan a que las y los docentes realicen transformaciones en su forma de concebir la educación, por ejemplo, la comprensión de las interacciones en el aula desde una perspectiva de género, permiten que las y los docentes no solamente modifiquen sus discursos y su forma de comprender las realidades, sino que favorece a los sujetos que son dominados por el orden patriarcal; es decir, la transformación de los discursos ocurre como resultado de los múltiples llamados y exigencias que la sociedad realiza con el fin de derrotar el orden de masculinidad.

Con base en todo el análisis realizado en esta investigación, se puede afirmar que sí es posible habitar el mundo desde otros lugares y la educación como proceso político es uno de los caminos para encontrarlos. Dentro de las narrativas de las y los docentes entrevistados en esta investigación, es posible analizar cómo la educación les ha permitido avanzar varios peldaños hacia la emancipación del patriarcado y, aunque se hace necesario continuar fortaleciendo la formación en aras a la ilustración en desigualdades de género y la existencia y nocividad del sistema patriarcal, el impacto que este proceso formativo ha tenido en sus realidades sociales, personales, familiares y profesionales, las y los ha llevado a generar consciencia sobre la importancia de desligarse de la comprensión patriarcal y machista de la vida. En conclusión, la educación emancipadora, que promueva el pensamiento crítico y cuestione los sistemas que rigen a la humanidad permitirá, en primer lugar, empoderar a las y los maestros y será la salida para realizar las profundas transformaciones que necesita la sociedad, generando entonces espacios de socialización en los que todas y todos podemos ser, pensar, sentir, estar y expresar.

Esta investigación se convirtió en un reto de vida y metodológico para nosotras, en tanto hacemos parte del sistema educativo colombiano y la lectura de los relatos que develan discursos patriarcales, también nos interpelaron en nuestras propias maneras de interactuar en las aulas de clase.

En el sentido metodológico, reconocer la cultura y sus mandatos como parte de lo que somos y de las configuraciones subjetivas, también se constituye en un reto para investigadores cualitativos, porque la suspensión de los juicios valorativos se hace más compleja y en algunos casos imposible y hay que acudir irremediabilmente a procesos de contrastación que nos permitan minimizar los sesgos en las interpretaciones.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Arroyave Alzate, A. S. (2012). Política de equidad de género en el Departamento de Antioquia. *Analecta Política*, 1(2), 389-409. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/analecta/article/view/3456/3155>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Península
- Domínguez Blanco, M. E. (2005). Equidad de género en la educación ¿qué hemos logrado las mujeres colombianas? *Cuadernos del Ces* 12, 3-16.
- Echavarría López, M. I. (2010). Secretaría de las mujeres. *Propuesta para la incorporación del enfoque de equidad de género en los proyectos educativos institucionales "PEI" de instituciones educativas del municipio de Medellín*. Secretaría de las mujeres de Medellín. "PEI". https://www.medellin.gov.co/sicgem_files/BodyPart_671f93ade4c2-48f2-a59b-d09ceba0dc69.pdf

- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo Veintiuno.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- García, F. (2015). *Nuevas masculinidades: Discursos y prácticas de resistencia al patriarcado*. Unidad Territorial de FLACSO.
- Jelin, E. (2020). *Las tramas del tiempo: Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales*. CLACSO
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas
- Piedrahita Echandía, C. L., y Acuña Beltrán, L. F. (2008). *Investigando la equidad de género en la escuela*. IDEP.
- Planella, J., y Pié, A. (2017). *Pedagogías transgénero*. Editorial UOC.
- Ruedas, M., Ríos, M., y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 181-201. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65817287009.pdf>
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES
- Segato, R. (2018a). *La guerra contra las mujeres*. Prometeo.
- Segato, R. (2018b). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J. A. Trujillo Holguín y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107). <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/Desarrollo2-articulo2-5.pdf>
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Centro de investigaciones sociológicas.
- Vanegas, M. (2010). La igualdad de género en la escuela. *Rase*, 3(3), 388-402. <http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/cargas/Articulos/LA%20IGUALDAD%20DE%20G%20C3%89NERO%20EN%20LA%20ESCUELA.pdf>
- Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B.
- Wolf, N. (1991). *El mito de la belleza*. EMECE
- Zaragozá Granell, A. (2017). *Un profesor de secundaria contra el patriarcado. Acciones positivas en centros educativos* [tesis de maestría], Universitat Jaume I de Castelló, Castellón de la plana, España.

Nota del Autor

Sara Juliana Arango Ríos tiene una Maestría en Psicopedagogía y es Educadora en la Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. Por favor, dirija la correspondencia a sarajuliana.arango@upb.edu.co

Johan Arley Cardona Tejada tiene una Maestría en Psicopedagogía y es Educador de la Universidad Católica Luis Amigó, Colombia. Por favor, dirija la correspondencia a johanarley.cardona@upb.edu.co

María Doris Usma Gutiérrez tiene una Maestría en Psicopedagogía y es Psicóloga Educativa de la Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. Por favor, dirija la correspondencia a mariadoris.usma@upb.edu.co

Magda Victoria Díaz Alzate es candidata a doctorado en pensamiento complejo con una Maestría en Educación y Desarrollo Humano y profesora investigadora en la Universidad Católica Luis Amigó, Colombia. Por favor, dirija la correspondencia a magda.diazal@amigo.edu.co

Copyright 2023: Sara Juliana Arango Ríos, Johan Arley Cardona Tejada, María Doris Usma Gutiérrez, Magda Victoria Díaz Alzate, and Nova Southeastern University.

Cita del artículo

Arango Ríos, S. J., Cardona Tejada, J. A. C., Usma Gutiérrez, M. D., & Díaz Alzate, M. V. (2023). Discursos patriarcales y legitimación de las desigualdades de género en la escuela. *The Qualitative Report*, 28(5), 1567-1592. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5653>
