

Horizonte Pedagógico y Subjetividades Intransigentes: Crítica al Orden Tradicionalista del Género

Pedagogical Horizon and Intransigent Subjectivities: Critique of the Traditionalist Order of Gender

MARCOS DANIEL SANTANA

FLACSO- Ecuador, Dpto. Género y Desarrollo
llsantana_44@yahoo.es

RESUMEN

El presente artículo descubre la intransigencia de los estudiantes frente al vínculo entre la escuela (de naturaleza religiosa) y la familia. Entiendo que el proceso de escolarización deviene en la materialización de un currículo influenciado por el proyecto de la institución educativa, el respaldo de los padres de familia y el rol que fungen los docentes en la aplicabilidad del mismo. Considero que estos aspectos establecen las condiciones para la emergencia de una actitud crítica de los estudiantes que les lleva a cuestionar y propiciar un nuevo horizonte de comprensión sobre las connotaciones del género, actitudes que devienen en una visión subversiva y performativa en su espacio de convivencia escolarizada.

ABSTRACT

This article presents students' intransigence to the link between the school (of a religious nature) and the family. I understand that the

schooling process becomes the materialization of a curriculum influenced by the school's project, the support of the parents, and the role that teachers play in its applicability. I believe that these aspects establish the conditions for the emergence of a critical attitude of students which leads them to question what is taught and advance a new horizon of understanding about gender connotations—an attitude that becomes a subversive and performative vision in their space of schooled coexistence.

Palabras clave: *heteronormatividad, subjetividad, educación, género.*

Keywords: *heteronormativity, subjectivity, education, gender.*

1. Introducción

En este artículo pretendo construir un análisis del hecho educativo como determinante en la construcción de roles, relaciones y representaciones de género. Consigna fundante en cuanto el proceso de escolarización corresponde a una institución educativa católica¹ que proyecta su plan curricular afín al propósito de educación que buscan los padres de familia, factores específicos que prescriben la conformación de subjetividades. Sostengo que el vínculo entre la familia y la escuela funge como prescriptor del orden de género en su modelo de enseñanza. Sin embargo, clarifico que este proceso deviene en una perspectiva crítica de los estudiantes, en la intransigencia en cuanto aquellos no se alinean a las disposiciones de los entes rectores de enseñanza.

Al definir el rol fundamental que ejerce tanto la familia como la institución educativa sobre la constitución de la subjetividad, intento señalar la matriz ética que absorbe la formación de los sujetos y los determina en la reproducción de un orden social fundado en tales características. Este antecedente define que la continuidad de la norma heterosexual presupone esta alianza entre tales instituciones legitimadoras y un discurso esencialista biologicista del género; develan una estructura que pretende encauzar y delimitar la vida de los sujetos bajo prescripciones

moralizadas que garantizan una concepción jerárquica y subordinada en las relaciones sociales cotidianas.

Esta referencia implica el reconocimiento de la pretensión de naturalizar la dimensión práctica y relacional de los sujetos, dota de concepciones implícitas en correspondencia con un modelo de masculinidad y de feminidad al orden ontológico de los sujetos. La dimensión simbólica de preconcepciones adyacentes a la moral de la familia y la institución educativa pone en entredicho el orden curricular que define el proceso de escolarización. No obstante, a pesar de la opresión de la estructura institucional, apunto las directrices de los docentes en que, conforme a las entrevistas realizadas, se conforman como agentes educativos enmarcados en la posibilidad de cuestionar la reproducción de la norma heterosexual. Es un terreno en que acentúa los criterios de los estudiantes, espacio que define su percepción y subversión como acción legitimadora de las prácticas contrahegemónicas frente a una aparente predisposición sustancializadora del género.

Conforme a las ideas planteadas, el presente artículo pronuncia las perspectivas de los agentes educativos que interfieren en el proceso de escolarización. Identifica la postura de las autoridades institucionales que materializan el currículo desde sus convicciones, visualiza el interés de los padres de familia en cuanto a la posibilidad de educar a sus hijos en una institución de perspectiva católica, caracteriza la posición de los docentes en cuanto sujetos que escinden la opresión institucional, para finalmente resaltar la singularidad de los estudiantes como sujetos que no están en consonancia con las prescripciones y códigos morales que pretenden materializarse desde el campo educativo.

Esta investigación se basa en un estudio cualitativo de corte etnográfico, realizado entre enero y junio de 2020, en el contexto de la pandemia. La influencia del Covid-19 exigió el uso de nuevos factores metodológicos para la recopilación de información. En efecto, se realizó entrevistas virtuales con docentes y autoridades. La información obtenida de los padres de familia y estudiantes se realizó a través de formularios en línea. Realicé un

total de 10 entrevistas a docentes, 4 a las respectivas autoridades; por parte de los estudiantes se recibió 22 formularios y 7 por los padres de familia. Cabe resaltar que el lugar de enunciación que asumí para el desarrollo del presente, pese a tener una cercanía con el factor educativo, fue como investigador. La investigación se desarrolló en la jornada matutina de una institución educativa católica, en específico, con el nivel de Bachillerato.

La estructura del texto es la siguiente. Inicialmente, clarifico algunas ideas relativas a la construcción de la subjetividad en vínculo con la representación social; seguido, tomo como referente la alianza institucional con los intereses de los padres de familia para la materialización del currículo; luego, identifico la postura de los docentes desde la resistencia y la ruptura con la imposición de los idearios institucionales; finalmente, detallo las condiciones que hacen de los estudiantes sujetos intransigentes. Cierro con unas reflexiones que permiten problematizar la praxis de los agentes educativos y el devenir de las acciones pedagógicas en torno a la construcción del género en el espacio escolar.

2. Avatares en la construcción de la subjetividad y representación social

Es imprescindible reconocer que el orden social en que nos desarrollamos se inscribe en relaciones de género jerárquicas y subordinadas (Buquet 2016). Este antecedente permite resaltar que los espacios sociales, especialmente en nuestro campo de interés, se fundamenta en representaciones de género especificadas desde la práctica cotidiana. Por consiguiente, la connotación estructural de la dinámica social-institucional evidencia la inherente disciplina y vigilancia que, desde un acercamiento a Foucault (2012) dirime la constitución ontológica del sujeto en la dimensión normativa de la sociedad.

Lo señalado manifiesta la estructura binaria de los sujetos como única alternativa válida de organización social, reproducida e incitada en la institucionalidad de la educación como un

valor incuestionable (Borre y Martins 2014). En este marco de referencia es pertinente aludir a la categoría de heteronormatividad, por cuanto constituye el principio de idearios que precisa la singularidad de los sujetos desde características afines a su naturaleza biológica. Es un punto de referencia y análisis en cuanto permite problematizar la condición social que aprueba y prescribe imaginarios naturalizados, definiendo de por medio el ideario sociocultural de hombre-mujer (Granados 2002; Guzmán y Bello 2015).

El comportamiento de los sujetos imbrica una relación social diferencial y naturalizada. Conforman una esfera que cristaliza los principios categóricos que definen la singularidad de los sujetos en cuanto “exige y crea la univocidad de cada uno de los términos de género que determinan el límite de las posibilidades de los géneros dentro de un sistema de géneros binario y opuesto” (Butler 2019 80). La heteronormatividad determina la polaridad de la dimensión social inscrita en un sistema sexo-genérico binario, define un horizonte, límites y posibilidades donde la esfera institucional establece un medio para comprender la naturaleza de los sujetos en tales representaciones sociales.

En esta aparente legitimidad heterosexual del orden social es pertinente referirse al aporte de Bourdieu en cuanto sostiene que “los principios opuestos de la identidad masculina y la identidad femenina se codifican [...] bajo la forma de maneras permanentes de mantener el cuerpo y de comportarse, actitudes que se convierten en la naturalización de una ética” (2000 42). Esta mirada resalta que el orden social responde a un continuum de incidencias prácticas y simbólicas sobre la condición binaria de los sujetos inscritos categóricamente. Son elementos que, como se mencionó anteriormente, obedecen a un sistema de relaciones fortalecido por vínculos institucionales que imponen un sistema de género hegemónico (Serrato y Balbuena 2015).

La institucionalidad de la educación establece un elemento fundamental para dirimir la incidencia de la heteronormatividad en la conformación de la sociedad. Es un antecedente que influye sobre la construcción cultural de las subjetividades abordadas en

roles diferenciados, en ideas y conceptos que naturalizan masculinidades y feminidades (Acosta 2015). La constitución ontológica de los sujetos se define en este canon de orientación esencialista, no solamente infiere la subjetividad en un deber ser sino también imprime la manifestación de las desigualdades donde el género, comprendido en esta estructura, es un antecedente para su intelección. Desde este punto de vista, se comprende que “el género es el efecto oculto de la subordinación sexualizada, dentro de la heterosexualidad es que se refuerzan ciertas visiones del género y ciertos puntos de vista sobre la sexualidad” (Butler 2006 86). El factor educativo así comprendido visibiliza las perspectivas diferenciales de los sujetos, norma el espacio y las subjetividades que en él se desarrollan, funge el rol perpetuante de desigualdades sociales.

Es importante resaltar que la estructura binaria del sistema de relaciones sociales no es un hecho legítimo con relación al proceso de escolarización. Este antecedente es planteado en cuanto la subversión constituye un proceso fundamental en la posibilidad de autodeterminación práctica y simbólica en el proceso de subjetivación. Butler resalta este aspecto:

Allí donde se espera la uniformidad del sujeto, donde se ordena la conformidad de la conducta del sujeto, podría producirse el repudio de la ley en la forma de un acatamiento paródico que cuestione sutilmente la legitimidad del mandato, una repetición de la ley en forma de hipérbole, una rearticulación de la ley contra la autoridad de quien la impone (Butler 2002 180).

Una representación social está en posibilidad de eximir atributos yuxtapuestos por el orden genérico e impera en la posibilidad de la constitución performativa de sí. En ello, la definición ontológica de los sujetos no se reduce a una cualidad abstracta, alude al proceso subjetivo práctico y crítico del simbolismo impuesto sobre el ser y pensar.

Refiriéndome a la extensión categórica de la performatividad es menester resaltar que, con relación al plano reiterativo de las acciones institucionalizadas afines al proceso de escolarización, “no

apunta a modificar las percepciones, valoraciones y prácticas de los individuos [...] el principal propósito es más bien cambiar lo que los sujetos *son* como tal [...]. Con ello, lo que surge son diferentes tipos de sujetos que, en función de las relaciones que lo constituyen, conducen sus prácticas y modos de ser” (Durán 2019 185). La constitución ontológica del sujeto responde al carácter relacional del mismo frente a las disposiciones circunstanciales, a los hechos particulares educativos que demanda la naturaleza de los mismos.

La orientación subjetiva que mantiene una posición específica frente al proceso de escolarización evidencia que el género se constituye en el devenir. El orden de género se define por su proceso performativo mediante el cual “no sólo podemos observar cómo se citan las normas que rigen la realidad, sino que también podemos comprender uno de los mecanismos mediante los cuales la realidad se reproduce y se altera en el decurso de dicha reproducción” (Butler 2006). El proceso de subjetivación suscrito en condiciones de posibilidad permite definir el horizonte de inflexión entre las normas y el proceso constitutivo del mismo.

El sujeto interpelado por la norma conforma un significante, no de reproducción sino de su problematización implícita en términos de relaciones de poder. Las circunstancias sociales no eximen la naturaleza de la resistencia, más bien, son el fundamento de ella (Foucault 2007). Desde este punto de vista, la variante educativa institucionalizada constituye un espacio para reflexionar las incidencias de esta categoría desde representaciones cotidianas sexo – genéricas, en cuanto “provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía” (Giroux 1999 143). El horizonte educativo establecido en términos de límites y posibilidades se vincula a un proceso subjetivo de consciencia y autodeterminación frente a la estructura mediata que infiere la reproducción de desigualdades.

La constitución ontológica de los sujetos, en representaciones relativas a las prácticas escolares, no alude a una finalidad reproductiva acrítica de sus condiciones espacio temporales. Se adscribe desde la comprensión categórica de la resistencia en posibilidad de identificar y problematizar el proceso de sujeción moral y corpórea en cuanto “constituye el otro término en las relaciones de poder; en ella se inscribe como el irreducible elemento enfrentador” (Foucault 2007 117). La condición subordinada de los sujetos en el proceso de escolarización evita su deyección, garantiza la apertura para reflexionar sobre el entorno que lo subjetiviza, práctica inherente a las subjetividades en cuanto permite la construcción de una experiencia de sí (Contreras y Ramírez 2016). Las relaciones de poder evidentes en la sistematicidad de la educación construyen un punto de referencia para los sujetos en cuanto posibilita problematizar el dominio de su estructura, circunstancia donde “la noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión” (Giroux 1999 144).

El proceso de subjetivación es un antecedente complejo que vincula diversos factores en función de su representatividad. Tanto la heteronormatividad, performatividad y la categoría de resistencia conforman una perspectiva donde se enmarca la reflexión pedagógica formal afín a la naturaleza individual; son antecedentes que gestan las representaciones sociales del individuo. De la misma manera, confieren un título categórico al momento de establecer un análisis sobre la condición ontológica en cuanto vincula la dimensión relacional con diferentes subjetividades y con las situaciones sociales. En lo que atañe a los siguientes apartados, se construye el análisis de acuerdo a los planteamientos relativos a la naturaleza formal de la educación y los factores teórico-circunstanciales que se visualizan en el mismo.

3. Imposición de un discurso esencialista

La escuela materializa una continuidad de directrices determinantes para la constitución de subjetividades. Específicamente, me refiero a la relación entre los idearios institucionales y el vínculo con la perspectiva de los padres de familia. Estos son factores circunstanciales que legitiman el decurso de la educación desde principios cognoscitivos y morales que definen la imposición de un orden de género vinculado a la conformación esencialista-biologicista de la naturaleza humana.

Con relación al estamento institucional se descubrió que este asume dos focos locales en los que se estructura y se dispone a los estudiantes a definir una condición ontológica sexo-genérica heteronormada: el discurso del respeto y el de la misericordia², mediados por una alianza institucional entre el plan educativo y la búsqueda de los padres de familia de una educación ideal para sus hijos. Son perspectivas que “portan el vaivén incesante de formas de sujeción y esquemas de conocimiento” (Foucault 2007 120). Estos elementos responden a las directrices de formación moral estructurada desde un ámbito práctico y didáctico afines a la constitución ontológica de los estudiantes.

Las charlas dirigidas por las autoridades educativas hacia los docentes, y el material de algunas entrevistas realizadas a estos agentes, ponen de manifiesto la naturaleza de estas percepciones bajo el ideal de la correcta formación en la dimensión del conocimiento y principalmente de la doctrina religiosa. En un encuentro realizado de manera virtual con el Director de pastoral, en que se abordó el tema de la percepción individual respecto a las diversidades de género el también sacerdote señaló: “yo respeto mucho porque no debemos juzgar la realidad de las personas. Ahí está la empatía, colocarse en el zapato del otro...” (11 de mayo de 2020.). De la misma manera, un padre de familia que forma parte de la institución se define en correlación con los antecedentes adscritos por el sacerdote, “no juzgo a la gente por su forma de ser y Dios sabrá el porqué de esto [...] y solo los respeto” (45 años, formulario de entrevista del autor, 26 de mayo

2020.). Son perspectivas que constituyen una aparente deferencia respecto a la condición sexo genérica de los sujetos. No obstante, es menester profundizar su discurso en cuanto esta aproximación circunstancial afecta su perspectiva moral en espacios interiorizados.

La solidez de la formación de los sujetos respecto al género en la institución educativa permite problematizar el discurso de respeto frente a la formación de los estudiantes. Con relación a este antecedente, en una charla dirigida a los educadores de la institución, el director de esta sostiene que:

La misión nuestra es ver cómo damos a conocer al niño, al joven lo que es el género. Es un gran desafío, estamos en una ideología [...]. Pero como les digo, claramente en la sociedad y en la familia hay dos géneros: masculino y femenino (Charla dirigida a docentes "Varón y mujer los creó" enero 2020).

Por otra parte, desde la perspectiva de uno de los docentes de ciencias naturales, de 44 años distingue la continuidad de este orden sistemático de relaciones en la afinidad estructural de la institución. Resalta:

Es un colegio católico y [...] existe un tradicionalismo [...]. Ahí viene lo duro, que todo padre de familia busca eso, un colegio con espiritualidad que hable de valores cristianos, en lugar de uno fiscal (Entrevista virtual 1 de junio 2020).

Estos antecedentes dan cuenta, en correspondencia con la reflexión del dispositivo de la alianza en Foucault (2007) del pacto entre el modelo educativo de la institución y las exigencias de los padres de familia. Criterio que media el proceso de subjetivación de los estudiantes afines a condiciones axiológicas que ponen entre paréntesis el sentido práctico del "respeto". Por tanto, prescindiendo de este valor, la condición genérica "se edifica en torno de un sistema de reglas que definen lo permitido y lo prohibido, lo prescrito y lo ilícito [...] tiene entre sus principales objetivos el reproducir el juego de relaciones y mantener la ley que las rige" (2007 130).

La cualidad de la misericordia constituye otro elemento en el que se basa la implícita reproducción del discurso esencialista en el plan educativo de la institución. Presencé una clase de primaria en que un sacerdote estaba compartiendo con los estudiantes el testimonio de su vida. Al término de la clase, uno de ellos interrogó: ¿qué opina sobre las personas LGBTI? pregunta a la que sin titubear el sacerdote acentuó: “yo los respeto mucho, y si estoy hablando de misericordia también debo tener misericordia. La salvación es para todos”. Esta perspectiva recuerda a una de las exhortaciones apostólicas en las que la iglesia define que “estamos llamados a tener la mirada fija en la misericordia para ser [...] signo eficaz del obrar del Padre. [...] La misericordia será más grande que cualquier pecado y nadie podrá poner un límite al amor de Dios que perdona (Francisco I 2015 3). Sin embargo, desde esta percepción correlativa a las implicaciones doctrinales, implícitamente se califica los sujetos en cuestión bajo los conceptos del pecado o el error de los cuales deben ser liberados.

Esta referencia dirime una razón divergente respecto a sus planteamientos iniciales. El plan educativo institucional no solamente se fundamenta en principios axiológicos determinantes de la práctica humana sino también, como consecuencia, en la imposición categórica de un orden de género. Un sistema de relaciones sociales que sojuzga el espacio de enseñanza en que “instituir una heterosexualidad obligatoria y naturalizada requiere y reglamenta al género como una relación binaria” (Butler 2019 81). Este enfoque, propicia subrayar que “la hegemonía heterosexual que conduce a que los sujetos que no muestren “congruencia” entre su sexo [...] sean considerados culturalmente sujetos/as innombrables, abyectos, ininteligibles, anormales” (Duque 2010 30). En efecto, la misericordia demuestra que la concepción ontológica individual conlleva a formalizar las prácticas doctrinales de la institución, a justificar los planteamientos sexo - genéricos que define la autoridad de la misma, “en la sociedad y en la familia hay dos géneros: masculino y femenino” (“Varón y mujer los creó” enero 2020).

Estos elementos permiten definir el horizonte de legitimidad de la norma heterosexual que se gesta bajo el discurso de un aparente respeto y misericordia por el otro. Antecedentes circunstanciales que, con referencia a la reflexión sobre el comportamiento de los individuos en referencia a las prescripciones éticas propuestos por Foucault (2003) justifica el código moral que se inscribe en valores y reglas de acción implícitas para orientar la educación del sujeto. Esta perspectiva devela la legitimidad sexo - genérica en el discurso institucional en cuanto “comprende la asignación de modelos de género, es decir, de un modelo de masculinidad a los hombres, y uno de feminidad a las mujeres, sustentándose en los mismos preceptos esencialistas- biologicistas” (Guzmán y Bello 2015 165)

4. Ejercicio curricular: perspectiva del educador

La materialización de los planes curriculares en el proceso de enseñanza - aprendizaje conforma una relación formal entre el docente y el estudiante. Empero, la característica propia del horizonte pedagógico circunstancial afecta no solamente en la estructura de relación curricular explícita, sino también desde los factores inherentes a la condición subjetiva del docente. En consecuencia, este espacio corresponde resaltar la matriz subjetiva determinante del educador en cuanto influye sobre la constitución ontológica de los estudiantes.

Para comprender la posición del docente respecto a las incidencias sexo – genéricas conviene aludir al horizonte moral de la institución. Al respecto, una de las autoridades resalta:

Lo que propone la institución es primero dar una claridad en qué consiste el género. Como institución católica debemos proponer, aclarar cosas que son realidades que están pasando. Pero ahí está la institución para orientar al docente y a los padres de familia [...] porque contrariamente vamos a ser una sociedad como Sodoma y Gomorra, aquí hombre o mujer o

quien da la gana tenemos sexo y ya, se acabó (Sacerdote director de pastoral, 33 años, entrevista virtual, 11 de mayo 2020).

Esta acepción define la naturaleza de los ideales representados, en términos de Rich (1980) sobre la determinación heterosexual obligatoria, mediante representaciones normativas de la concepción de los sujetos que deben ser formados desde y para este ámbito de estructuración social.

Las incidencias explícitas de políticas institucionales constituyen un punto de inflexión sobre la perspectiva del docente. En esta muestra de poder institucional se develan signos de resistencia por cuanto existen concepciones individuales que legitiman la posibilidad de construir un enfoque de género no alegado al afán determinante. En efecto, una docente de educación física de 36 años, aludiendo a sus actividades cotidianas, menciona:

Te digo un ejemplo, yo en la unidad número tres, expresión corporal, tuve baile con mis chicos y vestí a los hombres de mujeres. Yo tengo fotos, yo tengo videos; el vicerrector me visitó en una clase y me dijo ¿cómo lo lograste? le dije hablando con ellos, lo puse abierto [...] les he dado a escoger, pueden hacer esto, como no pueden hacerlo. El que quiera lo hace, tampoco fue impuesto, y se vistieron de mujer (Entrevista virtual 27 de abril 2020).

De la misma manera, el docente de Educación Religiosa comparte algo similar en cuanto no se adhiere a una imposición sobre algunas representaciones sociales desde la naturaleza de su cátedra. Menciona:

Evito tomar el material que tenga mucha carga machista. Evito eso porque no comparto, no estoy de acuerdo. [...] si los hombres son los protagonistas las mujeres están por detrás [...] he evitado tomar ese material para que no haya una idea equivocada (3 de mayo 2020).

Estos antecedentes que refieren a la cotidianidad de su ejercicio ponen entre paréntesis las políticas institucionales características

de la heterosexualidad obligatoria y el devenir de este sistema de relaciones sociales. Son antecedentes para comprender acciones mediatas de resistencia en cuanto “el hecho de aprovechar la debilidad de la norma, llega a ser una cuestión de habitar las prácticas de su rearticulación” (Butler 2002 333). La practicidad del docente identifica una perspectiva curricular implícita que media las prácticas educativas entre la imposición y la disposición a rechazar o a reorientar las normas que pretenden legitimar el proceso de subjetivación. El docente asume un rol mediador entre la perspectiva institucional y el hecho del proceso de enseñanza- aprendizaje en sí, circunstancia adscrita en la medida que “los maestros [...] no reciben simplemente información; también la producen y la median”(Giroux 1999 86).

La influencia del docente sobre los estudiantes no solamente se manifiesta en las actividades sistemáticas de aprendizaje. responde a una figura que se inscribe en las actividades cotidianas que relacionan el devenir de la escolarización. Por ejemplo, en una visita realizada a la institución el 8 de marzo, la docente encargada de preparar el discurso de conmemoración del día de la mujer, bajo el lema de su discurso titulado “Nada que celebrar, solo concienciar”, resaltó algunos puntos de trascendencia social en perspectiva de género. Aludió a la lucha de las mujeres por la igualdad de derechos, al alto índice de feminicidios suscitados en el entorno ecuatoriano y nuestra corresponsabilidad por la lucha social en contra de este enemigo común. Al término de su discurso, levantando su mirada atenta a los detalles de la circunstancia mencionó: “chicos, yo les voy a pedir, de la forma más comedida, que cuando ustedes se dirijan a las chicas, a las niñas, cuando ustedes quieran echar un piropo sea educadamente. Las mujeres no queremos escuchar patanadas, y tampoco se burlen. Les pido que respeten, respeto guarda respeto” (lunes 8 de marzo del 2020).

La singularidad de este hecho permite propiciar una mirada particular sobre el sentir de los docentes frente a un hecho determinado. La evidente estructura reproductiva de idearios de género es cuestionada desde la condición de vulnerabilidad

a la que el sistema de relaciones retribuye a la mujer. La conformación de nuevos ideales y representaciones inscritas en diferencia con la institución educativa permite reconocer el carácter práctico de estos agentes en cuanto no están subordinados por completo a la norma de género común, impuesta por las políticas de la institución. Esta característica permite explicitar que los docentes “resisten, resignifican y crean nuevas representaciones y prácticas sociales vis a vis los diferentes órdenes discursivos y dispositivos institucionales que a su vez los han constituido” (Bonder 1998 6).

La relación curricular entre los sujetos educativos trasciende la sistematicidad de los contenidos, define la relación sobre la constitución de la subjetividad. Este vínculo permite corresponder a la perspectiva de Lobato (2017) en cuanto resalta categóricamente la influencia que el docente debe ejercer en el espacio escolarizado sobre la connotación genérica, la promoción de nociones básicas para la ruptura de idearios que ubican a los estudiantes en un marco de límites y expectativas sociales reducidas. Desde este punto de vista, la influencia del docente, conforme se evidencia en los acontecimientos aludidos “suministrará las bases para usar a las escuelas como sitios importantes para emprender prácticas contrahegemónicas” (Giroux 1999 101).

5. Percepción y subversión: “si ellos son felices, está bien para mí”

La posición de los estudiantes, con relación a la mirada normativa de la institución y la familia, determina un conjunto de particulares para repensar la reproducción del orden de género dominante. El enfoque mediante el cual abordan este marco de referencia se enuncia en la extrañeza de la perpetuación de prescripciones sexo genéricas que, al mismo tiempo, evidencia la necesidad de una redefinición de estas representaciones. A partir de este criterio, se convierten en subjetividades enmarcadas en un acto performativo del género (Butler 2002) relativo

a la constitución esencialista biologicista del mismo, no señalan la reproducción de tal condición preestablecida sino que estos se ensañan y se reconocen en una crítica a la pretensión naturalizadora de estas preconcepciones.

Esta singularidad se mantiene en la medida que asumen un discurso iterativo frente al dogma de los roles y representaciones predominantes en la cultura. Justamente, los estudiantes establecen una crítica al orden de género que es reproducido e impuesto dentro de las prácticas formativas y pedagógicas en la institución educativa y en el marco de la formación moral familiar. Con relación a los idearios que fundamentan esta última institución, recalco dos perspectivas en las que se identifican el común de los estudiantes. Uno de ellos, varón de 18 años, menciona:

Me dicen que el varón debe ser fuerte y el sostén de todo, la mujer debe ser fiel y seguidora incondicional [...]. No estoy de acuerdo con esto porque considero que en cuanto actividades todos podemos hacer todo (Formulario de entrevista del autor 4 de mayo 2020).

Respecto a esta articulación, es evidente la directriz normativa de la familia. Aquella corresponde a una dimensión ética que “constituye modos de subjetivación patriarcales en hombres y mujeres, de tal forma que la subjetividad de cada individuo [...] emerge como centralidad de lo masculino en las prácticas sociales discursivas” (Piedrahita y Acuña 2008 10). En esta directriz, la naturalización de las representaciones y roles sexo genéricas manifiesta la continuidad de un orden de género enmarcado en relaciones sociales implícitas en un sistema de subordinación genérica.

Con relación a estos antecedentes es oportuno resaltar otra aproximación similar, el caso de un estudiante que afirma “Mis padres dicen que debe ser tal como se nace y como debe ser un varón y una mujer, lo cual no estoy de acuerdo” (Estudiante hombre, 17 años, formulario de entrevista del autor, 7 de mayo 2020). Es un juicio que da cuenta del afán, como se mencionó con anterioridad, de la perpetuación del orden discursivo del género

desde su dimensión esencialista biologicista. Son antecedentes que permiten distinguir a la institución familiar, incluyendo la acción educativa según las características antes mencionadas, como espacios que “no determina estereotipos culturales o asimetrías [...] sino que más bien es la razón fundamental de ellas y sirve de soporte para la identificación [...] de la mujer con la vida doméstica y de los hombres con la vida pública” (Rosaldo 1979 163).

Es importante resaltar que la mirada de los estudiantes enunciados, una vez que refleja la posición esencialista del ente rector de la familia, distingue un factor positivo en cuanto acentúa la crítica a este órgano que perpetúa desigualdades y define un horizonte de acciones y percepciones comunes a los géneros. Este discurso conforma la directriz fundamental para la construcción de un nuevo orden de género en cuanto la subversión se comprende como “el hecho de aprovechar la debilidad de la norma, llega a ser una cuestión de habitar las prácticas de su rearticulación” (Butler 2002 333). Desde esta aproximación, tomar un espacio y diferenciarse del proyecto moral constitutivo de una matriz genérica desde el orden familiar se decanta en un proceso de subversión, actitudes que confrontan el establecimiento moral de la familia y enmarca la pretensión de variabilidad frente a tales circunstancias.

Este último enfoque se puede evidenciar en la visión de los estudiantes sobre las identidades diversas. En una de las entrevistas, que se enfocaba en resaltar el criterio de los estudiantes frente a tal enfoque, un estudiante hombre de 17 años resaltó: “respeto mucho su condición y estoy de acuerdo en que las personas puedan encontrar su gusto, no le veo nada de malo” (Formulario de entrevista del autor⁴ de mayo 2020). Es necesario resaltar este juicio en cuanto se construye al margen de la continuidad moral de la familia y la institución educativa, legitima la subversión. La perspectiva de los estudiantes infringe la naturaleza ética de la familia. No obstante, no transgrede su condición ontológica en cuanto permanecen como sujetos morales que se diferencian en las maneras de conducirse moralmente (Foucault

2003). Es decir, no están condicionados por la continuidad moral del marco familiar para el establecimiento de su juicio y este principio no los exime de constituirse como sujetos morales.

Este antecedente es un factor esencial para dar cuenta que para su vida y el desenvolvimiento en el espacio no existe regla moral que los determine. Es el punto central que permite comprender su visión que reza: “la verdad me da igual su orientación sexual mientras sean buenas personas y tengan valores y virtudes y respeten a los demás; si ellos son felices, así está bien para mí” (Estudiante mujer, 17 años, formulario de entrevista del autor, 12 de mayo 2020). Esta breve aproximación acentúa que esta condición de género no es un antecedente que interfiere en las relaciones interpersonales. No existe un retraimiento a las representaciones genéricas como condición necesaria para relacionarse.

Esta perspectiva logra una trascendencia en la dimensión genérica. No se consolida en el discurso de los estudiantes un orden de género esencialista biologicista como el que reproduce principalmente la familia y el proyecto educativo de la institución. Corresponde a otra dimensión relacional del ser humano. Corresponde a un nuevo orden de género que detalla a los estudiantes como subjetividades intransigentes en cuanto “resisten, resignifican y crean nuevas representaciones y prácticas sociales vis a vis los diferentes órdenes discursivos y dispositivos institucionales que a su vez los han constituido” (Bonder 1998 6).

Este marco permite dirimir la constitución del género no en referencia a un enfoque preconcebido sino desde una visión dinámica. Tanto los roles, representaciones y la misma conformación de la masculinidad y feminidad son comprendidas, en términos de Connell (1997) como proyectos de género. El sujeto se manifiesta fuera de las reglas de la escuela y la familia, en características singulares que define su modo de ser, se constituyen como subjetividades que “se forman como parte de la estrategia que esconde el carácter performativo del género y las probabilidades performativas de que se multipliquen las configuraciones de género fuera de los marcos restrictivos” (Butler 2019 275).

6. Conclusión

Considero que el análisis detallado reúne las condiciones para concluir que la complejidad de la educación representada en el simbolismo moralizado no determina la subjetividad de quienes conforman el centro de interés de las prácticas pedagógicas. En consonancia con esta perspectiva, resalto que la imposición de la heteronormatividad es un proyecto que deviene de la alianza entre las instituciones educativa y familiar, agentes que prescriben naturalizar y perpetuar esta matriz hegemónica expresada en las relaciones sociales bajo representaciones de jerarquía y subordinación. No obstante, el proceso de constitución de la subjetividad de los estudiantes se enmarca desde la noción performativa del género en que la subversión a la norma constituye el eje central para la redefinición de las representaciones de la subjetividad, masculinidades y feminidades que se extienden fuera de los marcos restrictivos del género.

El recorrido por los sectores clave en el proceso de escolarización permitió diferenciar las posturas de los agentes educativos respecto al género. Se descubrió que los padres de familia mantienen su afán implícito en la reproducción moralizada de la subjetividad, condición que se complementa con el modelo ideal de educación manifestada en el plan curricular de la institución educativa religiosa. De la misma manera, es menester reconocer la postura de los docentes como sujetos que resisten ante el orden opresor institucional en cuanto a la continuidad de la reproducción de idearios y representaciones de género. Esta característica permitió distinguir la resignificación de las prácticas curriculares en la medida que estas no se reducen a la reproducción de la norma, sino que la problematizan e interpelan en el límite de sus posibilidades.

Con relación a los estudiantes, se concluye que corresponden a una directriz ontológica enfocada en la intransigencia. Es decir, son subjetividades que se alinean en nuevas representaciones de la subjetividad, críticos de la estructura predominante y flexibles en cuanto a las facultades sexo genéricas no convencionales.

En tal sentido, son sujetos en quienes los ideales y representaciones de género que definen el aparente modo de ser no trascienden, sino que conforman un punto de reflexión en búsqueda de un nuevo orden de género. Son sujetos que instituyen en su vida cotidiana manifestaciones prácticas y discursivas que escinden la pretensión esencializadora del género en su reducto biologicista, y de esta manera apuntan a la búsqueda de un cambio el orden simbólico de la subjetividad.

* * *

Notas

- ¹ Institución a cargo de una Congregación Religiosa que tiene como misión educar a los niños y jóvenes según el modelo de la paternidad de Dios.
- ² Términos que surgen de la investigación de campo y serán explicitados en el trascurso del acápite.

* * *

Obras citadas

- Acosta, Alicia. *Estudio sobre las percepciones de género en adolescentes de 2° de bachillerato de colegios públicos mixtos de Ecuador, a través del cuestionario IMAFE (Inventario Masculinidad-Feminidad)*. UNED, 2015.
- Bonder, Gloria. "Género y subjetividad: Avatares en una relación no evidente". *E-mujeres*, 1998. e-mujeres.net, <https://e-mujeres.net/genero-y-subjetividad-avatares-en-una-relacion-no-evidente/>.
- Borre, Luciana, y Raimundo Martins. *Narrativas y normativas heterosexuales en la escuela*. 2014, pp. 27-34.
- Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Editorial Anagrama, 2000.
- Buquet, Ana Gabriela. "El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria". *Nómadas*, n.º 44, Universidad Central de Colombia, 2016, pp. 27-43.
- Butler, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós, 2002.
- . *Deshacer el género*. Traducido por Patricia Soley-Beltran, Paidós, 2006.

- . *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós, 2019.
- Connell, R. W. "La Organización Social de la Masculinidad". en Valdés, Teresa y Olavarría, José, 1997, pp. 1-25.
- Contreras, Sylvia, y Mónica Ramírez. "Sujeción y Resistencia de Sujetos LGTB en la Educación Secundaria". *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 10, n.º 2, Universidad Central de Chile. Facultad de Ciencias de la Educación - Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)., 2016, pp. 39-52. SciELO, doi:10.4067/S0718-73782016000200004.
- Duque, Carlos. *Judith Butler: Performatividad de Género y Política Democrática Radical*. n.º 1, Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, junio de 2010, pp. 27-34.
- Durán, Francisco. "Pruebas estandarizadas para el acceso a la educación superior en Chile: performatividad y subjetividad de los estudiantes". *Calidad en la educación*, n.º 50, Consejo Nacional de Educación, agosto de 2019, pp. 180-215. SciELO, doi:10.31619/caledu.n50.723.
- Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2003.
- . *Historie de la sexualidad*. Trigésimo primera, Siglo Veintiuno Editores, 2007.
- . *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Biblioteca Nueva, 2012.
- Francisco, El Papa *Misericordiae Vultus: El Rostro de la Misericordia*. Palabra, 2015.
- Giroux, Henry A. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI, 1999.
- Granados, José. "La homofobia masculina en el espejo". *Nueva Antropología*, vol. XVIII, n.º 61, septiembre de 2002, p. 20.
- Guzmán, Abraham N. Serrato, y Raúl Balbuena Bello. *Calladito y en la oscuridad. Heteronormatividad y clóset, los recursos de la biopolítica*. 2015, p. 30.
- Lobato, Xilda. "7. Hacia una educación de equidad: la escuela inclusiva". *Hacerse mujeres, hacerse hombres: Dispositivos pedagógicos de género*, editado por Carlos Iván García Suárez, Siglo del Hombre Editores, 2017, pp. 203-29. OpenEdition Books, <http://books.openedition.org/sdh/371>.
- Piedrahita, Claudia Luz, y Luisa Fernanda Acuña. *Investigando la equidad de género en la escuela. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP*, 2008.
- Rosaldo, Michelle. *Antropología y feminismo*. Editado por Olivia Harris y Kate Young, Ed. Anagrama, 1979.
- Serrato, Abraham, y Raúl Balbuena. "Calladito y en la oscuridad. Heteronormatividad y clóset, los recursos de la biopolítica". *Culturales*, vol. III, 2015, pp. 151-80.