



Sexo, género y colegios públicos: representaciones de los espacios educativos en las estudiantes de Armenia (Q.)¹

Sex, gender, and public schools: representations of educational spaces in Armenia students (Q.)

Carlos Alberto Castaño-Aguirre ^[a] 

^[a] Universidad de San Buenaventura, Armenia, Colombia

Como citar: Castaño-Aguirre, C. A. (2022). Sexo, género y colegios públicos: representaciones de los espacios educativos en las estudiantes de Armenia (Q.). *urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, v. 15, e20230032. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.015.e20230032>

Resumen

Los espacios urbanos históricamente se han conceptualizado, diseñado y creado a partir de unos discursos hegemónicos de neutralidad y objetividad, esto ha invisibilizado las diferentes tensiones que se generan en torno al género y el sexo en el espacio, así como promulgado el establecimiento de una mirada reduccionista sobre las complejidades que se tejen en estos. El presente trabajo busca escudriñar en las representaciones de un grupo de estudiantes de grado 11 de la institución educativa “Escuela Normal Superior del Quindío” (Armenia, Colombia) con respecto al espacio en el cual se constituyen sus procesos educativos, a través de una investigación con enfoque crítico social soportada en un método participativo, el mapeo social. Algunos de los hallazgos están relacionados con que las estudiantes tienen mayoritariamente percepciones negativas de los espacios más oscuros, reducidos y cerrados; el baño de mujeres ocupa un lugar destacado, ya que recoge sentires como la seguridad, el ser escuchadas y apoyadas; los espacios son sexualizados y tienen un carácter de

¹ Universidad de San Buenaventura Medellín, Código: M3879, Configuración de la territorialización de los habitantes de Armenia (Q.), 2020.

género que evidencia cánones educativos donde ciertas habilidades corresponden a lo femenino y otras a lo masculino; igualmente, los espacios educativos siguen soportándose en esquemas de relaciones de vigilancia, control y separación de los sujetos.

Palabras clave: apropiación espacial, espacios educativos, mapeo social, representación, sexo-género.

Abstract

Urban spaces have historically been conceptualized, designed, and created from hegemonic discourses of neutrality and objectivity, this has made invisible the different tensions that are generated around gender and sex in space, as well as promulgated the establishment of a gaze reductionist about the complexities that are woven into them. This work seeks to scrutinize the representations of a group of 11th grade students from the educational institution "Escuela Normal Superior del Quindío" (Armenia, Colombia) with respect to the space in which their educational processes are constituted, through critical social research supported by a participatory method, the social mapping. Some of the findings are related to the fact that the students have mostly negative perceptions of the darkest, smallest and most closed spaces; the women's restroom occupies a prominent place, since it collects feelings such as security, being listened to and supported; the spaces are sexualized and have a gender character that shows educational canons where certain abilities correspond to the feminine and others to the masculine; Likewise, educational spaces continue to be supported by schemes of relationships of surveillance, control and separation of the subjects.

Keywords: *educational spaces, representation, sex/gender, social mapping, spatial appropriation.*

A manera de introducción

Entender el espacio desde una perspectiva de género aporta a las discusiones sobre las experiencias urbanas diferenciadas entre sujetos en relación con su raza, clase, género, sexo, nacionalidad y demás privilegios y opresiones que se tejen en la construcción social y política del espacio. Zúñiga Elizalde (2014) señala que las percepciones que tienen las mujeres sobre las ciudades en las cuales viven es que se exponen cotidianamente al riesgo de sufrir agresiones físicas, sexuales y verbales, así como a una sensación de constante evaluación por parte de otros cuando transitan por los espacios públicos.

Sin embargo, esto no es cuestión solo de las percepciones que tienen las mujeres sobre los espacios urbanos, específicamente en los espacios escolares se evidencian hechos de violencia/acoso entre los que se destacan las agresiones verbales: expresiones burlescas y peyorativas; agresiones físicas: golpes y empujones; y agresiones sexuales: violaciones, intentos de violaciones y contacto sexual no deseado. Hechos que están ligados a los cánones de belleza, de la relación trabajo género, raciales y de clase (Quintero Saldaña, 2018).

Cabe resaltar que, en muchos casos, los espacios escolares son los lugares donde los y las estudiantes pasan gran parte de su tiempo, según el Ministerio de Educación Nacional (Decreto 1850 de 2002, 2002) la jornada escolar mínima de la básica secundaria y media en Colombia es de 30 horas semanales y 1 200 horas anuales.

Sumado a lo anterior, los espacios educativos son una de las instituciones sociales de mayor importancia para la constitución de un régimen de verdades, en la cual se producen y reproducen sentidos que ordenan la vida social. De acuerdo con Foucault (1979) cada sociedad acoge y hace funcionar su régimen de verdad, instaurando discursos, mecanismos, maneras de sancionar, procesos y los sujetos encargados de definir que

es verdadero, este régimen se caracteriza por circular en “aparatos de educación o de información cuya extensión es relativamente amplia en el cuerpo social” (p. 188).

Las agresiones y violencias en las escuelas además de los impactos físicos, emocionales, psicológicos, la desmotivación, el ausentismo y el bajo desempeño académico que detonan, y que ya han sido estudiados por diferentes autores y autoras (Ayala-Carrillo, 2015; García Montañez & Ascensio Martínez, 2015; Inostroza & Trucco, 2017), tienen también una estrecha relación con la normalización de ciertos comportamientos discriminatorios que se aceptan socialmente y hacen parte del sentido común, del actuar cotidiano y de las maneras en que se apropian los lugares.

Es importante aclarar que las agresiones y violencias que vivencian las mujeres en muchos casos no tienen lugar en los espacios públicos, por el contrario, se dan en la intimidad del hogar y por parte de familiares o amigos cercanos de las familias; sin embargo, el interés de esta investigación no se centra en estos hechos, sino en la comprensión de lo que desde las geografías feministas se plantea como “[...] la idea de que la creación de una determinada forma influye en las relaciones sociales y las refleja, al mismo tiempo; y como no me cansaré de insistir, el espacio y el lugar son sexuados y tienen un carácter de género, y las relaciones de género y la sexualidad están ‘espacializadas’” (McDowell, 2000, p. 101).

Partiendo de lo anterior, el espacio es complejizado y se comprende como constituido por relaciones de fuerza y poder, en las cuales el género y el sexo, así como otras categorías, sobre determinan como se siente, percibe y se actúa en ciertos espacios, estos dejan de ser contenedores de relaciones sociales, neutros y domesticados, para entenderse como producción socio política y temporal en la cual se teje un entramado simbólico donde los sujetos están inmersos. El espacio visto como producción social es “el resultado de la acción social, de las prácticas, las relaciones, las experiencias sociales, pero a su vez es parte de ellas. Es soporte, pero también es campo de acción.” (Lefebvre, 2013, p. 14) o lo que en términos de Grosz (1992) es la relación constitutiva y mutuamente definitoria entre cuerpos y ciudades, donde la ciudad es crucial para la producción de la corporeidad sexuada.

El cuestionar el discurso dominante sobre el espacio, que desconoce su carácter simbólico y lo celebra como diseñado para una experiencia generalizada e igualitaria sin discriminar género y/o sexo, llevó a esta investigación al terreno del enfoque crítico social, el cual soportado en un método participativo, el mapeo social, buscó escudriñar en las representaciones de un grupo de estudiantes de grado 11 de la institución educativa “Escuela Normal Superior del Quindío” (Armenia, Colombia) con respecto al espacio en el cual se constituyen sus procesos educativos y la manera particular de actuar en ellos, percibirlos y sentirlos.

Sistema sexo-género y espacios educativos

Los espacios urbanos históricamente se han conceptualizado, diseñado y creado a partir de unos discursos hegemónicos de neutralidad y objetividad, proyectos con forma y función “adecuada”, propios de disciplinas como el urbanismo, la geografía y la arquitectura. Como lo menciona Soto Villagrán (2018) citando a Molina, el espacio ha sido presentado por la gran mayoría de geógrafos como una entidad sin características sociales, un elemento neutral a las influencias sociales como lo son las relaciones de género, clase o etnia. Esto ha invisibilizado las diferentes tensiones que se generan en torno al género y el sexo en el espacio, así como promulgado el establecimiento de una mirada reduccionista con respecto a las reflexiones que se podrían dar sobre las complejidades de los espacios urbanos.

Para mencionar algunas de estas tensiones, se encuentra la aun marcada visión canónica y binaria de la sexualización de los espacios: el espacio privado es asignado a las mujeres y el espacio público a los hombres.

De acuerdo con Páramo y Burbano Arroyo los espacios de las mujeres han sido equiparados con espacios privados, siendo los espacios públicos el espacio de los hombres. En este sentido, hay una oposición simbólica entre la casa y el resto del mundo; lo femenino es la esfera opuesta a lo masculino que corresponde a la vida pública, de tal manera, que el rol de la mujer se asocia principalmente con la casa (2011, p. 63).

Este hecho ha suprimido a las mujeres de cualquier otro espacio que no sea la casa, lo doméstico, desconociendo sus experiencias en los equipamientos urbanos, entre los cuales encontramos los espacios educativos, los lugares laborales, de ocio, el espacio público, etc., ya que estos son solo pensados desde y para los hombres. Situación que se agudiza en los contextos de América Latina y el Caribe, con las particularidades de cada territorio, de una ciudad no principal como Armenia (Q.) y por sucesos globales como la crisis de la pandemia de COVID-19 originada en el 2020. Batthyány & Sánchez (2020) plantean que la pandemia profundiza las brechas y desigualdades de género ya existentes en esta región, lo cual se puede leer, por ejemplo, en los pronósticos de las tasas de deserción escolar, que impactarán aún más a las niñas adolescentes debido al aumento de las tareas domésticas y de cuidado.

Por otro lado, se encuentran las diferentes maneras de apropiarse un espacio con relación al género y al sexo, los sujetos se vinculan de ciertas maneras u otras con el lugar, incluso encontrando que algunos de estos no son igualmente accesibles para todos y todas, por lo que conlleva estar en ellos o por lo que representan y significan dentro de los cánones de una sociedad.

La apropiación del espacio es un medio para posicionarse dentro de construcciones de roles e identidades altamente complejas. Los espacios posibilitan en mayor o menor medida su reinterpretación, la obstinación y la resistencia de todo tipo de categorías identitarias que pueden estar conectadas o enfrentadas entre sí (Huning, 2014). En ese sentido, cabe resaltar que el espacio es producto de un campo de batalla por el significado, de la lucha, resistencia, supervivencia y transformación de las organizaciones del poder y del orden establecido socialmente.

Un ejemplo de lo mencionado es el performance “Un violador en tu camino” en el 2019, como acción y denuncia en contra de la violencia de género, este surge en Chile, pero se expande por diferentes países del mundo, allí las mujeres participan en los espacios públicos, los resignifican y apropian, haciéndolos espacios de lucha por las desigualdades históricamente marcadas en el sistema social.

A través de la narrativa, la volición, la denuncia, los símbolos, el desahogo compartido, el afecto, la complicidad, el disfrute, la compañía y la diversión, las mujeres se definen como sujetas políticas fuera de las estructuras del Estado, crean sentidos comunitarios, ejercicios para construir el cuerpo como territorio de resistencia. (Ortiz Cadena, 2021, p. 287)

Otra de las tensiones tiene que ver con unas ciudades planeadas y pensadas a partir de las experiencias masculinas y de los hombres. Antes de la llegada de la planificación moderna, las ciudades europeas se diseñaron y planificaron en gran medida por ingenieros civiles, arquitectos y expertos en salud pública, campos dominados por hombres. Posteriormente, en las sociedades patriarcales occidentales de finales del siglo XIX y principios del XX, la planificación y diseño urbano continuaron siendo campos dominados por hombres ricos. Como tales, las ciudades eran, en muchos sentidos, delineadas bajo diferencias de género, así como de raza y clase (Terraza et al., 2020).

Actualmente, además de la escasa representación en las profesiones de planificación y diseño, las mujeres, las niñas y las minorías sexuales y de género de todas las edades y capacidades también son excluidas de forma habitual de participar en los procesos de planificación y diseño de la comunidad. Esto sucede por varias razones, entre las cuales están las económicas, las presiones y normas sociales interiorizadas y aplicadas externamente, y debido a la forma en que las mujeres son excluidas tan

efectivamente de la toma de decisiones, que a menudo estas eligen retirarse en lugar de participar en los procesos de planificación (Terraiza et al., 2020).

Lo anterior no quiere decir que la preocupación por el género y el espacio, o como lo menciona Ortiz Guitart (2007), la ciudad sexista, una planificación del espacio urbano universal y homogéneo que se concentra en los intereses del colectivo masculino, no se haya dado en diferentes escenarios y abordado desde campos como las geografías feministas o los estudios de género, que ya vienen centrando sus prácticas en la exclusión de las necesidades de las mujeres del diseño de las ciudades y sus equipamientos desde hace aproximadamente 50 años.

Es precisamente estos campos los que han permitido examinar las formas en que el género como construcción social ha sido imbuido de significados particulares, tanto positivos como negativos. No solo los individuos tienen género (masculino, femenino, diverso u otro) como una forma de identificación, sino que también una gran cantidad de fenómenos, desde paisajes hasta estados-nación, se enmarcan de manera similar (Dixon & Jones, 2006).

Sumado a esto, el movimiento feminista plantea cuestiones sobre el “pensar situado”, un pensamiento relacional que se interesa y resalta las particularidades de cada contexto, enunciando que estos son producto de una red de relaciones que se tejen con él y que producen las diferentes prácticas, eventos, representaciones, espacialidades, corporalidades, materialidades, etc., de manera que los ubica como una forma de pensar y hacer anti reduccionista y anti universalizante. Según Gago

Un pensar situado es inevitablemente parcial. Parcial no significa una pequeña parte, un fragmento o una astilla. Pero sí es un retazo en un arte de bricolaje, un montaje específico. Como tal funciona como un punto de entrada, una perspectiva, que singulariza una experiencia. (2019, p. 15)

Estos campos de estudio mencionados abren la posibilidad a reflexiones sobre las maneras diferenciales en que se sexualizan y adquieren categorías de género los espacios, y como estos son constituidos a partir de los sujetos y sus construcciones identitarias en contextos físico-geográficos, históricos, sociales y políticos específicos. En ese sentido, los espacios educativos no son la excepción y despierta la atención que, en estos, de acuerdo con Varela, se presentan “prácticas habituales que –muchas veces sin intenciones conscientes o explícitas- reproducen cuestiones y estereotipos sobre los “lugares de mujeres y varones”. Infinidad de actitudes que conducen a una desigualdad en el trato ejercido en relación con la diferencia de sexo [...]” (2016, p. 233).

Cabe resaltar que el ambiente escolar legitima y reproduce relaciones de poder entre estudiantes y con sus entornos, para Deacon (2006) las escuelas son amalgamaciones multifacéticas de relaciones de poder económicas, políticas, judiciales y epistemológicas, que aún reflejan los binarios de exclusión e inclusión de sus orígenes de sus orígenes, en ellas se espera que los estudiantes absorban modos de comportamiento socialmente deseables y formas de conocimiento antes de ser introducidos en la sociedad. Estas instituciones multiplican y refuerzan los efectos del poder.

Las relaciones de poder no se constituyen solo en condiciones de superioridad, de arriba hacia abajo, sino que por el contrario son multidireccionales y pueden tener lugar y replicarse desde diferentes aspectos de la vida cotidiana: los medios en masa, las redes sociales, las directivas, el grupo docente, la familia, los compañeros y compañeras de clase, etc. Para mencionar algunos casos, la relaciones de poder se encuentran en la interacción docente-estudiantes, evidenciada en aspectos como las evaluación y vigilancia que hace el profesor a sus estudiantes (Pedreros, 2018), o en la relación estudiante-estudiante, donde estrategias como el hostigamiento manifestado en bromas, burlas y maltrato físico, terminan en hechos de sometimiento y desigualdad (Bolívar Parsons et al., 2015).

De acuerdo con lo mencionado, el hablar de espacios requiere preguntarse por su significación y las prácticas que se constituyen en ellos para producir sentido, esto pone la discusión en el debate sobre las representaciones. Para Hall, dando mayor atención a la representación como fuente de conocimiento social, plantea el enfoque discursivo de Foucault, aquí la producción de conocimiento y sentido se da a través del discurso, este se encuentra atravesada por relaciones de poder.

La producción de sentido depende de la práctica de interpretación, y la interpretación esta sostenida por nuestro uso activo del código- codificar, es decir, poner las cosas dentro del código- y por la interpretación de la persona que está al otro lado y hace las descodificaciones. (1997, p. 42)

Desde esta perspectiva, las espacialidades y los sujetos que las constituyen son productos discursivos, pero los sujetos también interpretan y resisten (en algunos casos); en esa producción, el discurso opera creando y reproduciendo sentidos, comportamientos, formas de ser y apropiar el espacio, es temporal y contextual, y no está aislado de las relaciones de fuerza y poder reflejadas en privilegios de género, sexo, clase, raza, nacionalidad, escolaridad, etc.

Los diferentes enunciados anteriores llevaron a preguntarse por ¿Cuáles son las representaciones de su espacio educativo por parte de las estudiantes de grado 11 de la institución educativa “Escuela Normal Superior del Quindío” desde una perspectiva de género?

Encuadre metodológico

El presente trabajo se ubica en un estudio sociocrítico, soportado en un acercamiento empírico con técnicas de producción de información cualitativas y participativas, el mapeo social, según Grijalba Bolaños et al. para estos estudios

son fundamentales los procesos reflexivos, la toma de conciencia para comprender la realidad (compuesta de fuerzas de control social, relaciones de poder, procesos de dominación y subordinación), como un escenario para la formación de un pensamiento crítico que permita modificar el sentido que se les atribuyen a las cosas, poner en práctica acciones que procuren grandes transformaciones en la sociedad. (2020, p. 65)

Esta comprensión de las realidades se realizó desde una perspectiva de género, que pone en diálogo lo que diferentes autores y autoras han denominado “metodologías feministas” o “métodos feministas”, los cuales se caracterizan por ser inclusivos, ya que tratan de hacer visible las experiencias silenciadas de las mujeres y permiten analizar las asimetrías del poder que atraviesan la vida social a partir de las diferentes maneras de opresiones y resistencias (Harding, 1987; Lan & Rocha, 2020).

En cuanto a la técnica del mapeo social, esta se conceptualiza como una herramienta cualitativa que permite un lenguaje plural, así como unas representaciones de las realidades desde las experiencias individuales y colectivas en un territorio, “como propuesta metodológica cualitativa de carácter territorial propone el reto de desaprender formas hegemónicas de entender el espacio y de representarlo.” (Barragán-León, 2019, p. 155).

A partir de esto, el mapeo social se presenta como una posibilidad emancipadora de mirar y comprender el territorio, facilita nuevos relatos que logran reunir acontecimientos, percepciones, comportamientos, emociones, sentires y reflexiones de manera interrelacionada con el espacio que es habitado, recordado o imaginado. Todo mapa es una representación ideológica que se utiliza para perpetuar ciertos ordenamientos y jerarquías en las relaciones que le son permitidas a los sujetos con el espacio, o para resistir a ellas y exigir un futuro distinto.

El proceso de producción de información se estructuró en 3 momentos:

Elaboración del protocolo del taller de mapeo social: dinámica, ejes temáticos, preguntas, recursos y tiempos; y validación por parte de 2 expertos en métodos participativos.

Realización de los talleres de mapeo social en la institución educativa, estructurado en 2 tiempos: el dibujo del contorno de los espacios (componente físico) y las marcaciones en él de acuerdo con las preguntas detonantes (componente simbólico).

Sistematización de la información en matrices de análisis por categorías, a partir de los mapas y de anotaciones en torno a los diálogos que se generaban con cada pregunta detonante.

Para la realización de los talleres de mapeo social se trabajó con las estudiantes de grado 11 de la institución educativa pública “Escuela Normal Superior del Quindío” en Armenia (Colombia), las cuales en su mayoría habían estudiado su básica secundaria y la educación media relacionándose con este espacio (más de 5 años en la institución), estas tenían una edad entre los 16 y 20 años. En total se efectuaron 6 talleres de mapeo social colectivo, con grupos entre 6 y 7 personas, que incluyeron diálogos alrededor de las preguntas detonantes para el mapa; se tuvo una participación final de 38 estudiantes que cocrearon 6 mapas de la institución.

La información producida se sistematizó en una matriz de análisis que incluyó las categorías de percepciones, sentimientos y comportamientos. Entendiendo las percepciones como esas situaciones y encuentros con elementos que son tomados, permanecen en la memoria y tienen un impacto en la conducta que terminan por constituir la experiencia (Rosales Sánchez, 2015), lo cual también puede ser expandido a los encuentros con los espacios, y que para el caso de esta investigación se relacionó con los espacios significativos, las memorias que los constituían y la relación con ser lugares agradables o desagradables para las estudiantes.

Por otro lado, los sentimientos vistos como esas “tendencias o disposiciones afectivas referidas a objetos intencionales que nos atañen y por las cuales manifestamos preocupación e inclinación.” (Rosas, 2011, p. 16), dentro de los cuales se trabajaron con los que tenían mayor reiteración en las investigaciones de género y espacio abordadas: inseguridad, libertad, miedo, escucha, apoyo y vulnerabilidad (Soto Villagrán, 2012; Terraza et al., 2020; Zúñiga Elizalde, 2014).

Finalmente, los comportamientos, abordados como la manera de responder a ciertos estímulos del entorno por parte de los sujetos y que son culturalmente determinados (Páramo Morales, 2017), en los que se determinaron las actividades habituales que se realizan en espacios educativos y los usos específicos planeados en los espacios que conforman la edificación: jugar, estudiar, descansar, alimentarse, compartir, asearse, etc.

Resultados y discusión

Percepciones: nuestro lugar preferido es el baño, un espacio solo para mujeres

Dentro de los hallazgos más recurrentes, en cuanto a las percepciones de las estudiantes, está el relacionado con el no gustarles las circulaciones interiores que llevan a los salones de clase (ver figura 1), estas, de acuerdo con los diálogos sostenidos, son lugares oscuros y de poca dimensión, que normalmente se hallan solos y además propician encuentros inevitables con otras personas con las que en muchos casos no quieren verse. Como menciona Soto Villagrán (2012) y Zúñiga Elizalde (2014) en las mujeres puede

percibirse miedos y ansiedades a las que han sido acostumbradas cuando se encuentran con un desconocido o con una calle oscura, así como con espacios cerrados, de restricción visual y de pocos accesos y salidas.

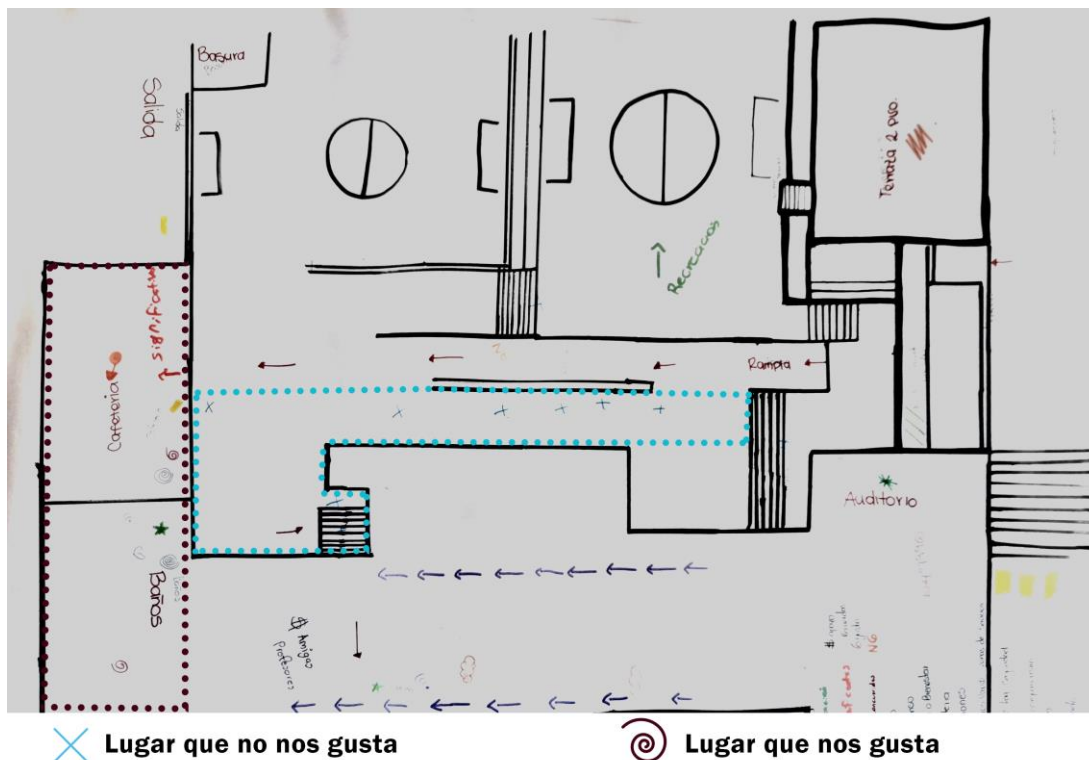


Figura 1 – Mapa taller 1: lugares que no les gusta y que les gusta. Fuente: estudiantes participantes.

Por otra parte, el baño de mujeres es un lugar que se asocia a percepciones positivas, como por ejemplo ser uno de los lugares que más les gusta (ver figura 1) y donde se sienten seguras, lo cual evidencia que un espacio restringido y donde no tienen acceso los hombres, termina por ser el espacio apropiado por las mujeres y en el que hay una vinculación mayor. Esto también está relacionado a que este espacio es utilizado solo por estudiantes, ya que directivas y docentes tienen sus propios baños, lo cual permite constituir este espacio por fuera de la vigilancia y control de los roles de superioridad (al menos en la estructura organizacional de la institución) y de la interacción con estudiantes hombres.

En cuanto a lugares significativos, los más destacados son aquellos donde se realizan actividades institucionales, eventos de menor habitualidad e incluso espacios donde normalmente no se pasa mayor tiempo de la jornada escolar, el auditorio y la terraza; allí se vinculan recuerdos como presentaciones artísticas, reconocimientos académicos, celebraciones, ceremonias especiales, etc. o en el caso particular de la terraza “respirar un poco del encierro”. Lo cual está relacionado a lo planteado por Kuri Pineda (2017), quien resalta el vínculo de la memoria con el espacio y como los diferentes sucesos terminan evocando esos lugares en los que se constituyeron. Por supuesto a algunos de estos espacios y eventos se les ha dado un valor desde la institucionalidad que, a fuerza de repetición y por la posición de superioridad de sus directivas, se ha transmitido como importantes a las estudiantes.

Otro aspecto por resaltar es la representación de los espacios de recreación activa, las canchas múltiples, si bien las dimensiones físicas de este lugar son de aproximadamente un cuarto de las instalaciones del colegio, en algunos casos en los mapas se pueden ver en proporciones mínimas (ver figura 2) o incluso

asociados a otras actividades como estudiar o el recorrer, lo que en términos de Varela (2016) tiene que ver con las pautas culturales instaladas en el sentido común de los y las estudiantes, donde los niños realizan juegos más activos y las niñas actividades estáticas, lo que acarrea que estos espacios no sean de mayor representatividad para las participantes. Esto llevado al grupo etario de las estudiantes que realizaron el taller, también estaría asociado a que en su edad los cánones de feminidad son más marcados e instauran que deben ser delicadas, tranquilas, de movimientos suaves, prolijas, etc.



Figura 2 – Mapa taller 3: ubicación canchas múltiples. Fuente: estudiantes participantes.

Sentimientos: este colegio parece una cárcel

Las instituciones educativas como sistema regulador establecen estrategias para manipular a los sujetos, sus comportamientos y habilidades a través de procesos de enseñanza- aprendizaje, esto como lo menciona Zañartu Reyes (2014), desde una mirada foucaultiana, hace que la escuela termine pareciéndose a otras instituciones como las cárceles, los hospitales o los ejércitos, ya que adoptan un esquema de relaciones basadas en la estricta vigilancia, el control, en la sectorización diferencial y en la creencia de que los sujetos deben y prefieren ser dirigidos. Esta situación es evidenciada también en la representación, por parte de las estudiantes, del acceso principal (portería) de la institución educativa como el espacio donde hay un sentimiento de libertad (ver figura 3).

Lo anterior, es potenciado por dispositivos de arquitectura hostil, como lo son los enmallados y las rejas, los cuales terminan por constituir fronteras entre el adentro y el afuera, entre lo que se permite cruzar y no,

al menos en ciertas horas, y que significa que este espacio está controlado y bajo la supervisión de unas autoridades internas, de acuerdo con los diálogos sostenidos “este colegio parece una cárcel”.



Figura 3 – Mapa taller 4: ubicación acceso principal. Fuente: estudiantes participantes.

Nuevamente el baño de mujeres ocupa un lugar destacado, ya que recoge una serie de sentires que van desde la sensación de seguridad, hasta el sentirse escuchadas y apoyadas, lo cual puede ser visto como una afectividad y comunión entre las mujeres que constituyen este espacio, donde se posibilita compartir experiencias, diálogos cotidianos, se gestan acciones de apoyo y también se convierte en un lugar de denuncia entre compañeras. Pero también se puede interpretar desde la perspectiva de que estos espacios, así como sus sensaciones en él, son el resultado de normativas binarias instauradas que reafirman códigos de lo que es la masculinidad y la feminidad, en caso de cualquier ambigüedad de género esto llevaría a un cuestionamiento y requerimiento de justificación sobre la elección de este espacio, así como a represalias por parte de directivas, docentes y las mismas estudiantes (Da Silva, 2019; Preciado, 2006).

Otro de los espacios que es relacionado con el sentirse escuchadas son los salones de clase, estos se mencionan como los lugares en los que se encuentran el mayor tiempo de su jornada escolar, son los lugares donde en sus procesos de enseñanza-aprendizaje deben compartir información con sus compañeras, compañeros y docentes, “debemos exponer, participar en clase, realizar actividades que requieren que escuchen nuestras ideas”.

Es importante resaltar que lugares como las oficinas de las directivas, los consultorios de acompañamiento estudiantil y las salas de los docentes, las cuales deberían ser instancias que faciliten y

promuevan el bienestar de las estudiantes, no fueron mencionadas como lugares donde ellas fueran escuchadas o apoyadas.

Comportamientos: los números y los deportes no son cosas de mujeres

A diferencia de los salones, el espacio de la terraza es un espacio más abierto, representa el lugar donde se pueden reunir, compartir y descansar (ver figura 4), esto también está asociado a que este espacio tiene una amplia visibilidad, tanto desde el exterior del colegio, como desde las demás zonas al aire libre y el edificio cerrado. Lo cual, por un lado, pone en evidencia que los espacios que son más visibles y controlados por las directivas, docentes y los y las mismas estudiantes, conllevan mayor actividad por parte de las estudiantes en ellos, incluso permitiendo el descanso; pero también coincide con lo mencionado anteriormente, en los espacios abiertos las estudiantes prefieren realizar actividades tranquilas, que no requieren movimientos bruscos, ya que estos son en mayor medida realizados por los hombres.

Según Pearce y Bailey (2011) en su estudio sobre los patios y las zonas de juego, había un número mucho mayor de estudiantes mujeres que hablaron sobre juegos que no requerían actividad física que los estudiantes hombres. En los resultados de su investigación, solo uno de los estudiantes hizo un dibujo de un juego no activo, el cual era un rompecabezas, incluso resaltan que algunas de las estudiantes hablaron con entusiasmo sobre una nueva "zona tranquila", lejos del área de juego principal, que les permitía sentarse en la terraza y leer un libro.

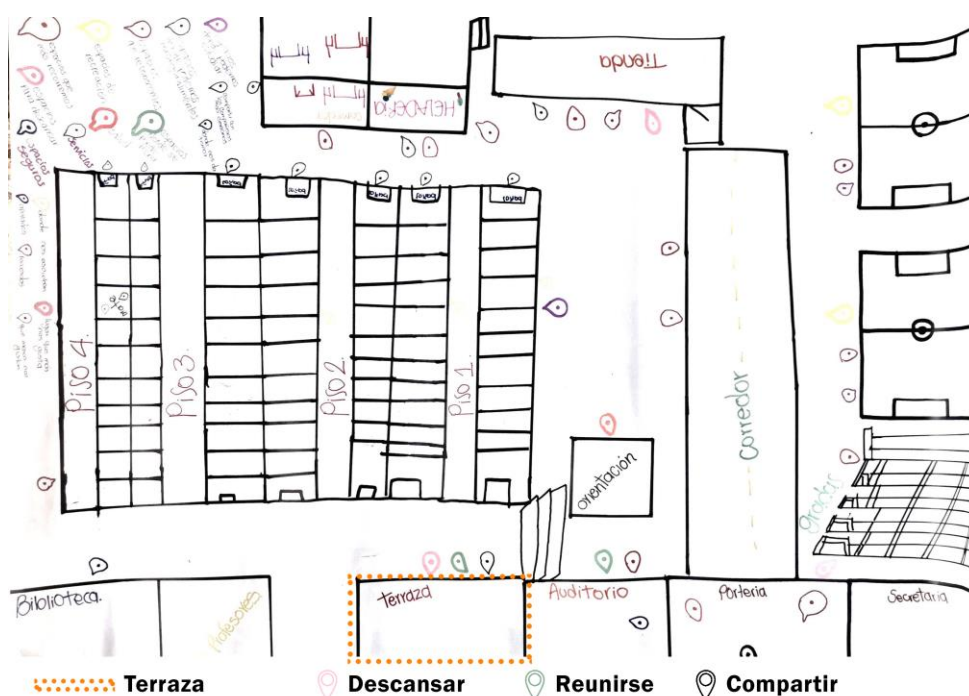


Figura 4 – Mapa taller 6: ubicación terraza. Fuente: estudiantes participantes.

Otro espacio que es mencionado como lugar para compartir es el exterior de la institución educativa, se evidencia que en general las instalaciones físicas se ven como un espacio donde transcurre la jornada escolar y que posterior a esta, las reuniones de carácter académico o de recreación se realizan por fuera del colegio,

donde se generan los espacios para compartir con las compañeras y compañeros, algunas aluden a las casas, parques públicos o algún lugar comercial.

Las estudiantes representan, en una gran medida, un salón en particular, ya que en este hacen referencia a una docente con la que tienen vínculos afectivos estrechos, en ese espacio realizan actividades de reunión, recreación pasiva, que no conlleva mayor actividad física o movimientos rápidos y agresivos (juegos de mesa, ver películas, escuchar música, etc.), y manualidades, lo que pone en evidencia que la apropiación de ciertos espacios está profundamente relacionada con los sujetos que los constituyen y habitan cotidianamente. Sin embargo, otros salones, como por ejemplo el salón del docente de matemáticas, en su mayoría es rechazado y se evita estar en él.

Lo anterior ubica la discusión sobre los cánones de la educación en los colegios, las capacidades y habilidades que son atribuidas a lo femenino y a lo masculino, y como estas terminan por generar una segregación ocupacional; para Araya Umaña el sexismo en la educación se hace evidente cuando “los hombres dominan en las áreas de ingeniería, informática y seguridad, mientras que las mujeres predominan en la enseñanza y las ciencias sociales que son, por lo general, áreas deficitariamente remuneradas.” (2004, p. 4). En este caso en particular las manualidades y la recreación pasiva son actividades que tienen mayor participación y disfrute por parte de las estudiantes, a diferencia de las matemáticas y los deportes.

También cabe mencionar, que la manera en que se camina y recorre el espacio evidencia ciertas singularidades, como lo plantea Salazar (2021) es importante indagar por las corporalidades que realizan esta acción, ya que se debe tener en cuenta que caminar es una experiencia de apropiación, material y temporal, que conlleva mucho más que el acto físico del desplazamiento. Desde esta perspectiva, uno de los hallazgos es que los recorridos que hacen las estudiantes están determinados por el evitar los lugares que les generan miedos y donde se sienten inseguras, como lo son los corredores, especialmente el del primer piso (el más oscuro), y algunas escaleras, espacios que, como ya se había mencionado, son caracterizados como solos, oscuros y estrechos. Lo que hace que los trayectos más utilizados sean por las zonas abiertas y de mayor visibilidad desde y hacia el contexto.

A manera de conclusión

El pensar situado, el cual parte de la reflexión de las particularidades de cada realidad y situación como resultado de una configuración de relaciones, posibilita visibilizar que la ciudad y sus espacios urbanos: parques, plazas, colegios, universidades, estadios, etc. no son neutros, ni son una realidad dada, por el contrario en ellos se tejen relaciones de poder que involucran el sistema sexo-género, así como otras categorías como la clase, raza, edad, nacionalidad, etc. que se entrecruzan y se sobreponen para generar unas matrices de opresiones que hacen más o menos vivible la vida.

Las desigualdades son multiescalares y multidireccionales, y se manifiestan en la construcción de normas socialmente aceptadas que determinan como deben ser los sujetos, sus comportamientos, pensamientos y maneras de existir en el sistema mundo. Los espacios influyen en la constitución de estas exclusiones, restricciones y fronteras, pero a la vez son producto de ellas y reflejo de una sociedad ordenada a partir de la división y jerarquización de las diferencias.

Poner la mirada en la manera diferencial en que se apropian y habitan los espacios desde una perspectiva de género contribuye a problematizar el discurso dominante del diseño de los espacios como proceso universal y homogeneizante, cuyo referente es el hombre blanco y de clase alta. Lo cual, llevado a los espacios educativos, devela las experiencias de las mujeres fuera del binarismo sexista en el que se les es

asignado el espacio privado (la casa y el cuidado) y a los hombres la vida pública (la calle y la manutención), binarismo aun tan marcado en Latinoamérica y en ciudades no principales como Armenia (Colombia).

En cuanto a la especificidad de la institución educativa “Escuela Normal Superior del Quindío”, y desde allí la posibilidad que se abre de diálogos con otras experiencias de género y espacios educativos, los hallazgos tuvieron que ver con percepciones negativas, por parte de las estudiantes, de los espacios más oscuros, de dimensiones reducidas y cerrados, lo cual está asociado a una preocupante normalización del miedo que experimentan las mujeres por espacios que se encuentren en estas condiciones, y que también termina definiendo la manera como se camina y recorre por el espacio.

Por otra parte, los baños de mujeres despiertan percepciones y sentires como el ser un espacio seguro, de apoyo, reunión y donde se sienten escuchadas, esto puede ser visto como la reivindicación del baño como lugar de afectos y solidaridad entre mujeres, pero también el resultado de un binarismo sexista enraizado en el sentido común de una sociedad que sectoriza la diferencia y no permite ambigüedades ni emergencias.

Los espacios que conforman las instalaciones de la institución educativa son sexualizados y tienen un carácter de género, lo cual se puede evidenciar en que los lugares que invitan a mayor actividad física, recreación activa y constante movimiento, son representados en proporciones mínimas o se relacionan en ellos actividades como el descansar, reunirse y compartir, poniendo a la luz nuevamente binarismos normativos de cómo deben estar y comportarse las estudiantes: quietas, pulcras, calmadas y en lugares tranquilos. Lo anterior, también se puede identificar en los salones de clase, los espacios donde se imparte formación en manualidades y recreación pasiva tienen una mayor apropiación por parte de las estudiantes, mientras que el salón de matemáticas genera rechazo, cánones educativos donde ciertas habilidades corresponden a lo femenino y otras a lo masculino.

Los espacios educativos siguen soportándose en esquemas de relacionamientos basados en la vigilancia, el control, la sectorización diferencial y en la creencia de que los sujetos deben y prefieren ser dirigidos, lo cual los asemeja a otras instituciones de control como las cárceles. Esto termina atravesando los sentires de las estudiantes que referencian el punto de salida de la institución como el lugar donde pueden ser libres.

Si bien la investigación se centró en el análisis y la problematización de la categoría sexo-género en particular, se resalta la necesidad de interrelacionar otras opresiones que se tejen en la vida social y que terminan por condicionar las experiencias habitacionales y las disímiles maneras de apropiar un espacio y constituirlo, así como avanzar en la intersección de situaciones como las desigualdades, las lógicas de dominación, las categorías de opresión, las violencias y la construcción social y política del espacio.

Este trabajo contribuye a ampliar las dimensiones analíticas y teóricas sobre como la ciudad y los espacios urbanos que la componen, específicamente los educativos, estructuran y gestionan atributos de lo que es femenino y masculino, así como las relaciones de poder inmersas detrás de estos, las cuales determinan el ordenamiento piramidal de la vida social y establece cánones de lo que es aceptado socialmente y lo que se resiste a encajar en estos.

Declaración de disponibilidad de datos

El conjunto de datos que respalda los resultados de este artículo está disponible en SciELO DATA y se puede acceder a él en <https://doi.org/10.48331/scielodata.ZIKIGB>

Referencias bibliográficas

- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-13. <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9088>
- Ayala-Carrillo, M. del R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Barragán-León, A. N. (2019). Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. *Sociedad y Economía*, 36, 139-159. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.7457>
- Batthyány, K., & Sánchez, A. (2020). Profundización de las brechas de desigualdad por razones de género: el impacto de la pandemia en los cuidados, el mercado de trabajo y la violencia en América Latina y el Caribe. *Astrolabio*, 25, 1-21. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/29284>
- Bolívar Parsons, D. A., Casilimas Martínez, J. E., & Riaño Beltrán, K. A. (2015). *Relaciones de poder en un escenario educativo: I.E.D. Almirante Padilla, jornada fin de semana, localidad de Usme Bogotá – Colombia (Tesis de Pregrado)*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. Recuperado de <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/600>
- Da Silva, L. (2019). Subjetivación, arquitectura y poder: claves para un debate acerca de los sanitarios escolares sin género. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(29), 133-143. <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v29n1/v29n1a08.pdf>
- Deacon, R. (2006). Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education*, 26(2), 177-187. <https://doi.org/10.4314/saje.v26i2.25063>
- Dixon, D. P., & Jones, J. P. (2006). Feminist geographies of difference, relation, and construction. En S. Aitken & G. Valentine (Eds.), *Approaches to Human Geography* (pp. 42-56). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446215432.n4>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (Segunda Ed). Madrid: La Piqueta Seseña.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Madrid: Tinta Limón y Traficantes de Sueños. Recuperado de <https://www.traficantes.net/libros/la-potencia-feminista>
- García Montañez, M. V., & Ascensio Martínez, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>
- Grijalba Bolaños, J., Mendoza Otero, J. N., & Beltrán Alonso, H. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 64-72. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-64.pdf>
- Grosz, E. (1992). Bodies-Cities. En B. Colomina (Ed.), *Sexuality and Space* (pp. 241-253). Princeton Architectural Press.
- Hall, S. (1997). El Trabajo de la representación. En S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 13-74). SAGE Publications. http://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf
- Harding, S. (1987). Is There a Feminist Method? En S. Harding (Ed.), *Feminism and Methodology* (pp. 1-14). Indiana University Press. <https://nucleodegenerounr.files.wordpress.com/2013/03/existe-un-metodo-feminista-sandra-harding.pdf>
- Huning, S. (2014). Deconstructing space and gender? Options for «gender planning». *Les cahiers du CEDREF*, 21.

<https://doi.org/10.4000/cedref.973>

Inostroza, P., & Trucco, D. (2017). Las violencias en el espacio escolar. En *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/41068/S1700122_es.pdf

Kuri Pineda, E. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, 12(1), 9–30. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1870576617300016>

Lan, D., & Rocha, H. L. (2020). Metodologías feministas para mapear geografías oprimidas en Argentina. *Geopauta*, 4(4), 46–67. <https://doi.org/10.22481/rg.v4i4.7552>

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing Libros, S. L.

McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Ediciones Cátedra. Recuperado de <https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Linda-McDowell-Género-Identidad-y-Lugar.-Un-Estudio-de-Las-Geografías-Feministas.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1850 de 2002. por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1361106>

Ortiz Cadena, K. B. (2021). Performance feminista “Un violador en tu camino”: El cuerpo como territorio de resistencia y subversiva resignificación. *Encartes*, 4(7), 265–291. <https://doi.org/10.29340/en.v4n7.179>

Ortiz Guitart, A. (2007). Hacia una ciudad no sexista. Algunas reflexiones a partir de la geografía humana feminista para la planeación del espacio urbano. *Territorios: Revista de Estudios Regionales y Urbanos*, 16/17, 11–28. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/view/838>

Páramo Morales, D. (2017). Cultura y comportamiento humano. *Pensamiento & Gestión*, 43, 7–10. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64653514001.pdf>

Páramo, P., & Burbano Arroyo, A. M. (2011). Género y espacialidad: análisis de factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano. *Universitas Psychologica*, 10(1), 61–70. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy10-1.geaf>

Pearce, G., & Bailey, R. P. (2011). Football pitches and Barbie dolls: young children’s perceptions of their school playground. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1361–1379. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.529906>

Pedrerros, G. (2018). *Poder y resistencia en Michel Foucault Aproximación a las formas de contraconducta del CRI* (Tesis de Pregrado). Bogotá: Universidad de La Salle. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1114&context=filosofia_letras

Preciado, B. (2006). *Basura y género. Mear/cagar. Masculino/femenino*. Recuperado de <https://www.iztacala.unam.mx/errancia/v0/PDFS/POLIETICAS DEL CUERPO 1 BASURA Y GENERO.pdf>

Quintero Saldaña, M. (2018). *Relaciones de género en la Institución Educativa Sabio Caldas del Municipio de La Montañita Caquetá* (Tesis de Maestría). Manizales: Universidad de Manizales. Recuperado de <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3818>

Rosales Sánchez, J. (2015). Percepción y Experiencia. *Episteme*, 35(2), 21–36. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242015000200002

Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y valores*, 145, 5–31.

<http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v60n145/v60n145a01.pdf>

Salazar, A. (2021). Experiencias de movilidad cotidiana de mujeres migrantes: explorando el barrio La Chimba desde una perspectiva feminista. *Revista INVI*, 36(102), 127–156. <https://doi.org/10.4067/s0718-83582021000200127>

Soto Villagrán, P. (2012). El miedo de las mujeres a la violencia en la ciudad de México. Una cuestión de justicia espacial. *Revista INVI*, 27(75), 145–169. <https://revistas.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/62415/66414>

Soto Villagrán, P. (2018). Hacia la construcción de unas geografías de género de la ciudad. Formas plurales de habitar y significar los espacios urbanos en Latinoamérica. *Perspectiva Geográfica*, 23(2), 13–31. <https://doi.org/10.19053/01233769.7382>

Terraza, H., Orlando, M. B., Lakovits, C., Lopes Janik, V., & Kalashyan, A. (2020). *Handbook for Gender-Inclusive Urban Planning and Design*. Washington, DC.:World Bank. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10986/33197>

Varela, B. (2016). Geografía de género y discursos del cuerpo en los microespacios escolares: entre la vigilancia y la displicencia. *La Aljaba*, 20, 223–241. <https://doi.org/10.19137/la-2016-v2013>

Zañartu Reyes, J. (2014). *La escuela como espacio disciplinario. Una mirada etnográfica* (Tesis de Maestría). Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7262/Jaime+Zañartu_La+escuela+como+espacio+disciplinario_2014.pdf?sequence=1

Zúñiga Elizalde, M. (2014). Las mujeres en los espacios públicos: entre la violencia y la búsqueda de libertad. *Región Y Sociedad*, 4, 77–100. <https://doi.org/10.22198/rys.2014.0.a87>

Editor responsable: Luis Alberto Salinas Arreortua

Recibido: 02-Feb-2022

Aprovado: 12-Aug-2022