

## Construcción de género mirada desde diferentes lugares<sup>1</sup>

Construction of gender look from different places

Jéssica Ibáñez Picón<sup>2</sup>

Juan Álvaro Montoya Gutiérrez<sup>3</sup>

### Resumen

La intencionalidad del artículo es recopilar algunas investigaciones sobre el tema del género, abordado en las últimas décadas desde los movimientos feministas. La historia refiere que la desigualdad de género se justificó por aspectos biológicos, y se legitimó por prácticas sociales, políticas, económicas, en íntima codependencia con los medios de comunicación; en tales prácticas, el cuerpo es el receptáculo de las actitudes promovidas por la cultura hegemónica. Por su parte, la educación escolarizada –y en especial, el área de educación física– se ha encargado de transmitir valores culturales pre-establecidos para hombres y mujeres; en este sentido, se aboga por la necesidad de que administrativos y docentes tengan la suficiente apertura para identificar las desigualdades de género y realizar acciones que favorezcan la inclusión, pues desde este lugar, se puede influir en la transformación de las desigualdades que viven las mujeres. Por último, se propone ver el género más desde las construcciones sociales y culturales que desde las diferencias biológicas, lo cual amplía el espectro del reconocimiento y la aceptación de nuevas subjetividades.

**Palabras clave:** Género, Cuerpo, Medios de Comunicación, Educación, Educación Física.

---

<sup>1</sup> El artículo hace parte del proyecto de investigación “Implicaciones de las concepciones de género de los docentes de Educación Física del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte en las prácticas motrices de los cursos de cultura física y salud de la Universidad Católica de Oriente”, registrado en el sistema de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Física, Universidad de Antioquia. Magíster en Salud Colectiva, Universidad de Antioquia. Docente Universidad Católica de Oriente. Correo: [ibanez.jessica@gmail.com](mailto:ibanez.jessica@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciado en Educación Física, Universidad de Antioquia. Magíster en Motricidad-Desarrollo Humano, Universidad de Antioquia. Docente Universidad Católica de Oriente. Correo: [alvaro.montoya@udea.edu.co](mailto:alvaro.montoya@udea.edu.co)

## Summary

The intentionality of the article is to collect some research on the gender issue addressed in the last decades since the feminist movements. The story tells that gender inequality was justified by biological aspects and legitimized by social, political, economic practices, in intimate codependence with the media; in such practices, the body is the receptacle of the attitudes promoted by the hegemonic culture. On the other hand, school education –and especially, the area of Physical Education– has been responsible for transmitting pre-established cultural values for men and women; in this sense, the need for administrators and teachers to have sufficient openness to identify gender inequalities and carry out actions that favor inclusion is encouraged, since from this place, it can influence the transformation of inequalities that women experience. Finally, it is proposed to see gender more from social and cultural constructions than from biological differences which broadens the spectrum of recognition and acceptance of new subjectivities.

**Keywords:** Gender, Body, Media, Education, Physical Education.

## Construcción de género mirada desde diferentes lugares

### Justificación de la inequidad de Género

Algunos autores coinciden en que la razón por la que históricamente se ha considerado inferior a las mujeres, tiene que ver con el imaginario difundido según el cual son “débiles desde el aspecto físico, moral, espiritual e intelectual”. Tales rasgos se han asumido como naturales y tienden a solidificarse desde la plataforma social y cultural, perpetuando el dominio de los hombres sobre las mujeres, que, en la modernidad, se han considerado atributos definitorios, política e institucionalmente (Aczel, 2012). Esta dominación se impuso a la fuerza (tortura, hoguera medieval, regulación de prácticas subjetivas y discursos culturales); por ende, la construcción de la mujer en la modernidad debe analizarse desde los discursos y las prácticas sociales.

El desafío de la construcción histórica del sujeto de conocimiento se debe diseñar desde un discurso fundamentado en las prácticas sociales, porque conlleva a localizar la emergencia de nuevas formas de subjetividad y acciones sociales que determina las formas de saber y, en efecto, las relaciones entre el hombre y la verdad (Foucault, 2007).

Foucault (2007) considera que hay dos formas de encarar el estudio de la historia; una manera, tomando al sujeto como origen y garantía del conocimiento, la verdad y la cultura; y la

segunda, abandonando esa epistemología para apreciar en realidad al sujeto, que se constituye a través de la historia como parte de dispositivos culturales, políticos y específicos. De acuerdo con lo anterior, Aczel (2012) expresa que la sumisión histórica de la mujer se produjo en el seno de la filiación política y religiosa de la edad media, cuyo legado principal es la institucionalización del poder patriarcal. En la modernidad, el poder patriarcal domina a mujeres y a razas que se consideran inferiores, y se legaliza a partir de discursos filosóficos, religiosos, morales y literarios de la época. Seguidamente, se configura la familia moderna, denunciada como el dispositivo clave de sujeción, porque naturaliza la dominación patriarcal (Aczel, 2012, p.48).

Los aportes de la criminología crítica, inspirada en presupuestos marxistas, amplía la perspectiva de los estudios feministas, develando otras construcciones y factores sociales, culturales y económicos, que incluyen *la división de lo privado y lo público, la violencia de género, la paternidad enfocada en lo económico, la maternidad forzada, la heterosexualidad obligatoria, el matrimonio, la división sexual del trabajo, los estereotipos, la asignación y construcción de roles genéricos fijos, el rol estipulado para la mujer* (Aczel, 2012, p.49). El feminismo denuncia además que la criminología crítica ha enfocado sus análisis en el surgimiento del capitalismo, en las relaciones de opresión en términos de clase y ha omitido los orígenes de la opresión de la mujer que precede al mismo capitalismo (p.49); además, evidencia que se vive en una sociedad capitalista y patriarcal, determinada por leyes que favorecen a los hombres (Rodríguez, 2000).

Por su parte, el feminismo crítico del derecho devela que la corriente del discurso jurídico es clasista y sexista, pues al analizar las leyes, los bienes jurídicos protegidos, se ve delineada una perspectiva netamente masculina, encubierta de neutralidad, que permite sostener y mantener los beneficios económicos, políticos, sociales y culturales de los hombres, en detrimento de las mujeres (Aczel, 2012, p.49).

Rodríguez (2000) señala que, al estar inmersos en la cultura patriarcal y androcéntrica, la construcción de la ley y entidades encargadas de implementar y administrar justicia estuvieron en manos de hombres de clase alta, por lo que el discurso jurídico tiene su perspectiva masculina de raíz y universaliza y naturaliza la mirada del bien común, legitimando el dominio masculino. Es así que el derecho considera la pertenencia al género femenino o masculino como características ontológicas, y no como construcciones de la percepción, intervenciones culturales o entidades forzadas por el sistema social de jerarquías entre los sexos. El sistema permite que la dominación masculina se vuelva ontológica, construyendo y reflejando representaciones simbólicas establecidas como verdad.

Desde la mirada feminista, el Estado –con estructura masculina– ha instituido las cualidades valoradas desde la mirada masculina, las cuales se han implementado en el derecho (Rodríguez, 2000); en este sentido, el derecho, además de reproducir valores hegemónicos, los ontologiza, encaminando al sujeto a realizar prácticas destructoras y discriminatorias a otras personas –considerando como normal al hombre blanco, de clase acomodada, sin discapacidades, heterosexual y que practique la religión promovida por el Estado (Aczel, 2012).

Entonces, la función de la criminalización en el campo del derecho es legitimar prácticas por la vía del “poder de vigilancia”, develando que históricamente hay momentos donde se verticaliza el poder para alcanzar tal propósito –consolidación de la edad media y el periodo desde el XIX hasta la segunda guerra mundial. En la avanzada edad media, las mujeres ocupaban socialmente un lugar importante por falta de hombres, que cerró el poder punitivo–. Sin embargo, para establecer un poder vertical, se requería eliminar la religión popular, por ser acusada de difundir prácticas paganas, donde la mujer tenía un papel importante como transmisora de valores religiosos y populares. Así, la legitimación del poder antes enunciado, se consolidó a partir de la “caza de brujas”, que es donde se investiga, se averigua, se expropia, y, de esta manera, se disuelve el conflicto en beneficio del Estado, que se instituye como el ofendido y actúa en favor del bien común y social, y la mujer queda excluida del sistema y cosificada, sin opciones de compensación o reparación (Aczel, 2012).

En el texto “El martillo de las brujas”, antecedente para comprender el derecho penal moderno, se evidencia la etapa inquisitoria de tortura de las brujas –en su mayoría mujeres–, el momento de recolección de pruebas y el procedimiento del juicio. En este libro, además, se caracteriza a la mujer, sostenida por la teología cristiana con inferioridad biológica, y por ende mental, con relación al hombre. La infantilización de la mujer es lo que legitima la tutela por parte de los hombres, que justifica la necesidad permanente de vigilancia como una manera de imponer, producir y perpetuar el dominio masculino (Aczel, 2012, p.51).

En su evolución, el poder punitivo masculino está en relación con la revolución francesa –transformación industrial, política y urbana–, que a su vez se relaciona con la consolidación del sistema capitalista en manos de la burguesía (Aczel, 2012, p.52); allí, el poder masculino fue restringido por los intereses de la burguesía para acceder al dominio, porque necesitaba apoyo y consenso social para oponerse a la aristocracia en los momentos posteriores de consolidación de la revolución. Así, la igualdad social sostenida por la revolución francesa es falsa como dispositivo ideológico que institucionaliza la construcción del Estado moderno, ya que el derecho moderno se presenta exponiendo relaciones igualitarias y universales, a través de la ciudadanía, donde las mujeres no acceden. Es evidente que este nuevo orden implica la sujeción de las mujeres (Aczel, 2012).

Y ¿cómo era la construcción de ciudadanía antes y después de la revolución francesa, paralela a la revolución norteamericana? Las mujeres, en la Europa moderna, antes de la revolución, tenían un rol rebelde, desencadenando movimientos sociales con el ideal de igualdad –siglos XVI y XVIII– y se da por primera vez la posibilidad a las mujeres de repensar y reconstruir su lugar histórico de sumisión al hombre –“condición natural”– a medida que se institucionaliza la Revolución, dirigiendo la nueva legislación, lo que llevó al cierre de clubes femeninos de reunión por sanción de un código civil, y a pesar de ganar derechos se les excluyó de la vida política, volviendo al espacio de lo privado –el hogar–. En dicho código civil, resurgen ideas antiguas de moralidad y debilidad de la mujer con base en la división tradicional de la naturaleza divina (Aczel, 2012).

Además, se restituyen valores antiguos, donde la familia se presenta como núcleo que sostendrá la sociedad, no como sujetos iguales y democráticos, sino con relaciones reguladoras, donde la familia moderna es el dispositivo de sujeción y dominación de algunos individuos por parte de otros en un Estado democrático. La igualdad civil es como la Grecia Clásica, “exclusión de la mayoría, sobre la reproducción de la servidumbre y la esclavitud” (Aczel, 2012). Al respecto, Foucault (2007) expresa que el dispositivo de soberanía considera a la familia como el ancla para la diseminación y consolidación del poder disciplinario –reserva moral y de valores–, con autoridad patriarcal, señalando el miedo de los hombres a que las mujeres se fortalecieran en la esfera pública y política, porque amenazaban su autoridad, y si se les daba igualdad de derechos había temor de que otras minorías también accedieran a buscar igualdad (Godineau, 2000).

Ahora bien, en la actualidad no se puede decir que género sea sinónimo de mujer, pues si bien fue el feminismo el encargado de evidenciar las desigualdades entre hombres y mujeres, cuestionando las definiciones universales de lo femenino y lo masculino, y le permitió alcanzar determinada autonomía a las mujeres, también favoreció la construcción de nuevas subjetividades no hegemónicas –otras minorías–, es decir, sujetos que no se identifican con las características universales de hombres y mujeres, generando tensiones en las relaciones sociales, lo que lleva a que la definición del género esté en una constante construcción que se ajuste a los cambios sociales y a la apertura cultural.

### El cuerpo y su relación con la construcción de Género

En la reconstrucción histórica de contextos como la costa atlántica marplatense, frente al cuerpo, los medios de comunicación y la construcción del género, se evidencia una relación que reafirma el poder hegemónico patriarcal, donde se le atribuyen al cuerpo prácticas establecidas culturalmente, siendo el vehículo de legitimación de actitudes masculinas y femeninas. El cuerpo, como dimensión analítica, debe ser explorado desde diversas áreas de conocimiento –histórico, social, cultural y político–, para reflexionar las prácticas que legitiman

las representaciones en relación con lo femenino y lo masculino (Kaczan, 2012). Estudios feministas han cuestionado estas nociones, y concluyen que las diferencias entre hombres y mujeres no solo son por su condición biológica o psicológica, sino por aspectos culturales que se refuerzan por las lógicas económicas, sociales y políticas (Betterton, 1987; Scott, 1990; Chadwick, 1993; Butler, 2001; Kaczan, 2012).

Según Lamas (2002) es necesario analizar el lenguaje en cada contexto cultural, pues este da significaciones que dan sentido por medio de signos clasificatorios al mundo y lo vuelven perceptible para quienes comparten los mismos códigos. Por ello, cada cultura tiene su simbolización del sexo en los signos implícitos del lenguaje. Las representaciones del género son visiones sociales que producen diferentes significados, y para que alguien sea representado y represente como hombre o mujer, le implica asumir plenamente los efectos de esos significados (Lauretis, 1996). Es así que interpretar las imágenes corporales como sistema de signos, de las ideas establecidas y adoptadas por los grupos sociales –esquemas, morfologías, posturas–, permite identificar las concepciones de género y las desigualdades implícitas en ellas (Kaczan, 2012, p.13).

En cuanto a los medios de comunicación, estos producen y reproducen estereotipos dominantes que se han encargado de legitimar socialmente representaciones femeninas –del cómo se debe ser– (Arfuch, 1996), por medio de fotografías que no solo muestran los modelos imperantes, sino que revelan las realidades sociales (Goffman, 1991). Un ejemplo es la jerarquía patriarcal, donde la mujer debe ser imagen de deseo –por y para la mirada de los demás–, para el espectador ideal que es el hombre.

En este sentido, las imágenes de las mujeres deben tener características femeninas imperantes –sonriente, sumisa, discreta–, con el objetivo de seducir al público masculino, quien, con su mirada, evalúa, y se genera una tensión entre el cuerpo real y el ideal. La moda fortalece la relación del cuerpo con el orden social, porque vestirse es prepararse para la experiencia de estar en el espacio público, donde la carne se transforma a través del vestido en algo reconocible y significativo para la cultura (Entwistle, 2002). Desde el nacimiento, se asignan roles a hombres y mujeres –diferenciados y desiguales– y los códigos del vestido refuerzan rasgos establecidos para los géneros, convirtiéndose en un elemento que identifica el sexo. Según Scharagrodsky (2004), los usos corporales de niños y niñas muestran no sólo una arbitraria distribución de roles, sino, fundamentalmente, la existencia de ciertas relaciones de poder marcadamente desiguales. Dichas relaciones de poder, al no ser móviles y al no permitir a la mayoría de las niñas estrategias de modificación, se cristalizan y se fijan, dando por resultado lo que Foucault (1984) denomina estados de dominación.

En lo que respecta a la cultura occidental, los medios de comunicación y otras sociedades expresan que las mujeres tradicionalmente no aciertan a los parámetros de la moda establecidos, lo que se asocia a la posición económica desigual en que se encuentran (Kaczan, 2012). Es así que el vestir no solo implica la aceptación de lo femenino y lo masculino, sino también la condición social de las mujeres, las cuales se exhiben frente a la mirada del otro.

Al decir de Planella (2015), parece evidente que la sociedad misma, a través de la familia y la cultura, ha construido patrones que provocan que muchas jóvenes, adolescentes y mujeres adultas no se sientan a gusto con sus cuerpos. El hecho de que muchas veces la mujer ha sido concebida con una doble función –procreadora y socio sexual– es seguramente lo que ha provocado que exista esta excesiva exigencia de mantener el cuerpo con unas determinadas medidas y formas (p.83).

El exhibicionismo es un impulso psíquico natural, pero desde el siglo XIX ha sido reprimido en el hombre, y ese deseo de ser visto se desplaza en el deseo de mirar al sexo opuesto y disfrutar su exhibición (Flügel, 1964). Es así que el artificio femenino –cosmético, joyas, perfumes– cobra valor, porque permite a la mujer transformar la imagen y competir con otras mujeres para seducir al hombre y ser admiradas por otras mujeres –mercancía deseable–, excluyendo la opción de individualidad y confinando una identificación general, introduciendo además a la moda características femeninas impuestas –inconstancia y cambio (Kaczan, 2012, p.16). Al respecto, Virginia Woolf (1937) expresa que la naturalización de la belleza en las mujeres forma parte de una conducta que relaciona a los hombres con el poder y a las mujeres con la apariencia.

Se puede decir que el cuerpo generizado es una construcción sociocultural que registra formas de poder y dominación, diferenciaciones y regulaciones identitarias, y las maneras de cubrirlo están inmersas en dichos aspectos (Kaczan, 2012, p.16).

### Educación y equidad de Género

Durante siglos, la educación formal fue exclusiva para hombres, y las mujeres solo accedían a la educación informal ofrecida por la comunidad (Filipovic, 2013). Desde finales del siglo XVIII se ha recorrido un camino difícil para incluir a la mujer en los sistemas de educación formal y en otros ámbitos sociales, debido a que en algunos países la raza, la etnia, la clase social y la religión determinan el acceso, pues la emancipación de la mujer está determinada por aspectos culturales (Filipovic, 2013).

Los significados sociales de los rasgos identitarios –etnia, género, nacionalidad–, muestran los modos de organización social, reafirmando que el ser humano es histórico, construido socialmente en interacción con el contexto cultural –modos de organización, significados, sistemas de valores, normas de participación y conductas legitimadas– (Rebollo, 2010), a lo

cual se atribuye la poca participación de la mujer en los sistemas de educación, pues las construcciones sociales de lo femenino y el tipo de participación que tiene la mujer en la sociedad no había sido relacionado con la formación intelectual, y menos en la participación proactiva en espacios de poder y decisión.

Ahora bien, varios autores plantean los atributos que históricamente se han asignado a la mujer y al hombre, pero cuando se habla de género implica abordar otros aspectos –no solo biológicos–, como la educación –no solo la institucional–, que se ha encargado de transmitir y reproducir aspectos culturales asignados a los sexos (Yannoulas, 1996).

En cuanto a la educación escolarizada, Ibarra & Castellanos (2007) realizan una revisión histórica de la presencia de las mujeres en la educación superior en Colombia, encontrando que en 1933 se promulgó el Decreto No. 1972, que aprobó el ingreso de las mujeres a la secundaria y a la universidad, pues antes de él solo realizaban hasta el penúltimo grado de educación secundaria y el diploma decía “educación suficiente”. En las tres primeras décadas del siglo XX, las mujeres realizaron luchas para acceder a la educación universitaria (Peláez, 2004), y desde entonces la participación femenina en calidad de estudiantes en la universidad ha aumentado hasta superar la participación masculina en la década de los noventa. No obstante, al inicio del siglo XXI los registros muestran que bajó la participación de mujeres matriculadas en universidades, en relación con los hombres (Tovar, 2002).

La lucha de las mujeres en Colombia para estar en diversos escenarios surgió en los años veinte, pero solo en 1981 se promulgó la Ley 51, que estableció la eliminación de todas las formas de discriminación hacia las mujeres, considerando la educación como uno de los caminos para lograr ese cometido (Domínguez, 2004).

Los censos realizados en el sector educativo desde los años treinta, muestran la poca participación y la alta deserción escolar de las mujeres, por lo que el movimiento feminista inició la lucha para alcanzar la educación secundaria y terciaria en las mujeres. Los primeros estudios que se realizaron en relación con la mujer en Colombia surgieron en la década de los setenta, evidenciando el escaso recurso destinado a la educación para ellas, y solo en la década de los noventa se incluyó la categoría género en los planes decenales de educación (Domínguez, 2004), ya que era necesario para alcanzar el desarrollo del país, porque el panorama reflejaba la relación de la educación con el ámbito laboral, que mostraba las condiciones de desigualdad entre hombres y mujeres. Y aunque han aumentado los niveles de escolaridad de las mujeres en relación con los hombres, todavía se reflejan brechas de inequidad en varios ámbitos (Domínguez, 2004).

Al respecto, la Constitución Política de Colombia intenta dar respuesta a un país multicultural y multiétnico; sin embargo, en lo que respecta al género requiere un proceso reconstructivo que involucre además la etnia, la edad, la discapacidad y la opción sexual, porque género no

es sinónimo de mujer, sino que aborda otras categorías que han reforzado los géneros masculino y femenino a partir de prácticas y normativas, donde los docentes han tenido incidencia en el proceso de subjetivación en lo relacionado con las identidades de género (Domínguez, 2004, p.4).

No obstante, no deben desconocerse las orientaciones que dio la Constitución Política Colombiana de 1991, pues en sus artículos 40, 42, 43 y 53 se da el derecho a las mujeres a participar en las instancias de decisión del Estado, la igualdad en los derechos y deberes de la pareja en la familia, la condena a la violencia intrafamiliar, y la protección a la maternidad. Y, a mediados de los noventa, las políticas educativas empiezan a incluir la equidad de género en los planes decenales, con la intencionalidad de fortalecer la capacidad científica del país conforme a la misión de ciencia tecnología y desarrollo (1990-1994), y se ordena realizar un plan de desarrollo educativo cada 10 años, con la intencionalidad de que exista una transformación permanente de la educación (Domínguez, 2004, p.6).

La inclusión de la equidad de género en los planes de desarrollo obedeció la necesidad de disminuir la pobreza e incentivar el desarrollo. Se consideró el sistema educativo como un reproductor de prejuicios y prácticas cotidianas enfocadas en la supremacía del género masculino sobre el femenino; atender a ello derrumbaría las condiciones socioculturales que discriminan al género femenino, y así consagrar los derechos de las mujeres establecidos por la Ley 51 de 1981, para lo cual se basaron en la revisión de textos y en el apoyo a programas (Domínguez, 2014, p.6). Sin embargo, entre los años 1995-1996 persistía la desigualdad de géneros, pues los docentes y administrativos seguían reproduciendo prácticas discriminatorias en el ámbito educativo (Domínguez, 2004), por lo que se hizo necesario visibilizar las prácticas de inequidad de género, para proponer y realizar nuevas intervenciones educativas, favoreciendo la paz y la justicia.

Y aunque se han realizado acuerdos inter-sectoriales para alcanzar la equidad de género en la educación, esto no se ha logrado porque hay áreas de conocimiento que continúan reproduciendo actitudes patriarcales. Por ejemplo, la elección de carreras aún tiene un componente determinado por el sexo (Domínguez, 2004, p.10). Ello se ve reflejado en la participación de los docentes en la enseñanza, donde las mujeres predominan en la formación preescolar y en los tres cuartos de primaria, cerca de la mitad en secundaria, y menos de un cuarto en la universidad –predominante cátedra–, pues la mayoría de los cargos a nivel universitario los ocupan hombres –prevalenciando la división sexual del trabajo, que implica mejor remuneración económica para el hombre (Domínguez, 2004).

Domínguez (2004) refiere que persisten experiencias educativas segregadas por sexo, porque se sigue considerando mejor la educación de colegios masculinos que los mixtos, las

normas disciplinarias naturalizan el comportamiento de lo femenino y lo masculino, las prácticas deportivas y de formación física reproducen estereotipos culturales de hombre y mujer incluyendo niveles de exigencia diferenciados, hay expectativas frente al rendimiento académico por cada sexo, los textos escolares todavía representan estereotipos establecidos para hombres y mujeres haciendo mención a la heterosexualidad (p.10), y hay mayor aceptación de la temática de género y educación en los niveles iniciales –donde predominan mujeres– que en los secundarios y universitarios (p.11). La Sociedad, a través de la educación, transmite comportamientos de hombres y mujeres, lo que se ve reflejado en la enseñanza de las prácticas deportivas, en los roles que pueden desempeñar en la sociedad; es por eso que, para comprender el género, se requiere incluir la dimensión sociocultural y no los aspectos genéticos (Saravi, 1997).

Lo anterior es la base para realizar investigaciones que muestren las prácticas discriminatorias del currículo oculto, argumentadas por las creencias de los maestros que transmiten pautas de comportamiento asociadas al género y que son excluyentes.

### Educación y trabajo: desde la perspectiva de Género

En vista de los planteamientos anteriores, surge la necesidad de comprender el género no como las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, sino en las construcciones sociales que determinan actitudes masculinas y femeninas. Entendiendo que la educación escolarizada es un campo que reproduce aspectos culturales, algunos autores han realizado investigaciones para entender las construcciones de género que promueven desigualdades.

En el caso de Colombia (Domínguez, 2004), los primeros estudios con relación a la mujer se realizan en los años ochenta, pero solo en la década de los noventa aparece la descripción de la educación por sexos, evidenciándose el aumento de la participación de la mujer, aunque persisten las desigualdades en el ámbito laboral; por ejemplo, la baja participación femenina en la docencia de la educación superior en Colombia, aunque haya muchas mujeres con títulos universitarios y de posgrado. En el caso de doctorados, los hombres superan a las mujeres (Ibarra & Castellanos, 2009).

Las universidades se han encargado de generar grupos de discusión y reflexión en torno a las desigualdades de género en varios entornos, pero en su propio contexto existe inequidad (Gentili, 2012). Estudios revelan que la mayoría de los docentes universitarios son hombres, y la mayor presencia de mujeres se encuentra en facultades como Psicología, pues en otras –Ciencias Naturales, Sociales y Económicas, Ingenierías y Arte– predominan los hombres, evidenciándose la segmentación por sexo en el momento de elegir la especialidad educativa, que inicia desde la secundaria y se profundiza en la formación universitaria, donde se siguen

reforzando los roles tradicionales, pues las mujeres prefieren carreras como Educación, Enfermería y Humanidades (Valdés & Gomariz, 2000).

Con respecto al escalafón docente, en la universidad, hay cuatro categorías para determinar salarios y cargos académico/administrativo: auxiliar, asistente, asociado y titular, y se evidencia que la mayoría de las mujeres están principalmente en las categorías auxiliar y asistente, y la mayoría de los hombres se encuentran en las categorías asociado y titular, los cuales son los rangos más altos, y por ende mejor remunerados (Ibarra & Castellanos, 2009).

Explicando la causa de esta diferencia, los investigadores señalan que los ascensos se establecen mediante el escalafón que tiene en cuenta títulos, experiencia, producción científica y años de vinculación –más importante este último aspecto–, que está asociado a doble jornada, conciliación de la vida familiar y laboral, entendiendo que el trabajo de las mujeres es duplicado cuando son esposas, ya que se encargan de las labores domésticas y de la carga laboral, que es uno de los factores para que haya un techo de cristal –obstáculos para que las mujeres accedan a cargos de poder y toma de decisión–, algo relacionado con lo que algunos investigadores llaman “mandato masculino”, en un sistema organizado de poder al que acceden pocas mujeres (Almarcha et al., 1994), o se podría llamar zapatillas de cristal, donde la cenicienta alcanza poder mientras baila con el príncipe, o el piso pegadizo –Brasil– que alude a las ataduras que tienen las mujeres para tener cargos devaluados y no desprenderse de ellos (Ibarra & Castellanos, 2009).

Y aunque existen políticas educativas para realizar acciones que favorezcan la equidad de género –Resolución 3353 de 1993–, como la educación sexual, no se aclara la manera de hacerlo, ni los responsables (Ibarra & Castellanos, 2009), lo que comprueba que aunque se mencione en varios escenarios educativos el género, no hay claridad acerca de cómo se debe abordar.

Un estudio realizado en universidades latinoamericanas (Gentili, 2012), revela que pocas mujeres tienen cargos de rectoría. Se cree que una de las causas es que la categoría equidad de género no está estipulada como requisito para darle reconocimiento a una universidad. La institucionalidad del género ha naturalizado la ventaja de los hombres sobre las mujeres, por considerar que ellas tienen débil capacidad cognitiva y emocional, y los hombres coraje, temple e inteligencia, algo que influencia a quien accede a los cargos administrativos, los cuales no contemplan el tiempo dedicado a la maternidad –no da puntos en las evaluaciones–, pues solo se premia la productividad académica (Gentili, 2012).

Aun así, es importante realizar una búsqueda de estudios que muestren la relación entre la educación, el trabajo y el género, pero no enfocados sólo en identificar las diferencias entre hombres y mujeres, sino en dar cabida a los sexos no hegemónicos –transexuales, travestis,

etc. –, respecto a los cuales se requiere comprender su situación, y así favorecerlos a través de la educación, la inclusión y la aceptación.

Es claro que la educación escolarizada favorece unos conocimientos que están determinados por un poder que controla qué se debe transmitir, pero el ámbito laboral también refuerza prácticas y lenguajes propios del grupo profesional y las instituciones (Rebollo, 2010), entre las que se hallan las concepciones de género –roles, valores, pautas, normas culturales–, las cuales son diferentes para hombres y mujeres, ocasionando baja autoestima en las mujeres porque no logran su realización plena –techos de cristal– porque se le sigue atribuyendo la responsabilidad exclusiva del cuidado familiar (Rebollo, 2010).

Y es que, desde el discurso escolar, se promueve el rol que deben desempeñar los géneros hegemónicos (Filipovic, 2013); se encuentran sistemas institucionalizados con características patriarcales en los contenidos del proceso educativo, que es dirigido y controlado por unos pocos –quienes tienen potestad de decidir a qué aspectos del conocimiento pueden acceder los estudiantes, y desde qué miradas–, y que están influenciados por aspectos extra pedagógicos, sociales, epistemológicos y políticos. Es así que los textos escolares legitiman y promulgan estereotipos de la cultura, la cual determina la poca valoración de las mujeres en los diversos ámbitos, donde se invisibiliza a la mujer en el discurso escolar y se aprueba el rol tradicional de la mujer en la sociedad; por ejemplo, las pocas veces que se menciona a las mujeres, con relación a la frecuencia con que se menciona a los hombres, y los retratos que refuerzan lógicas culturales de opresión –mujeres en el ámbito privado y del hogar, hombres en el espacio social y laboral (Filipovic, 2013). Además de invisibilizar a la mujer, también acontece con otras subjetividades, que, aunque han ganado reconocimiento en algunos espacios, en la educación escolarizada parecieran estar ausentes.

Por otra parte, si bien se han alcanzado avances en el tema de la participación de las mujeres en el ámbito educativo y laboral, los hombres no han asumido esos cambios, haciendo que tengan menor rendimiento escolar, pues consideran que, independientemente de sus conocimientos, siempre alcanzarán mejores trabajos remunerados, haciendo que muchos jóvenes abandonen sus estudios para entrar al campo laboral (Colas & Bolaños, 2010). Por tal razón, es importante que la educación escolarizada incluya la categoría género, pero desde una mirada amplia, no solo enfocada en el reconocimiento de las mujeres, sino en el cambio de las relaciones entre hombres, mujeres y otros géneros (Colas & Bolaños, 2010).

## Educación Física y Género

Aunque la educación escolarizada imparte varias áreas de conocimiento, nos centraremos en la educación física, porque tiene estrecha relación con el cuerpo y las prácticas motrices

–actividad física, recreación, deporte–, las cuales están cargadas de aspectos socioculturales, establecidos por una mirada biologicista del cuerpo.

En ese sentido, vale la pena destacar que, históricamente, se han interiorizado aspectos culturales de género en relación con el sexo (Fasting et al., 2000; Romero, 2002; Colas & Bolaños, 2010), lo que hace que las niñas expresen apatía hacia la práctica deportiva en la educación física –fútbol para niños y expresión corporal (baile) para niñas–, lo que dificulta la inclusión y la práctica docente, porque se rotula de “marimacha” o “afeminado” a quien decide por una práctica motriz distinta a la impuesta por la cultura (Alvariñas et al., 2009).

Si definimos la educación física, en general, como toda intervención a través de la cual se inculca un repertorio práctico, pero también emocional e ideológico sobre el cuerpo, retornamos al principio: la educación física es un poder que se ejerce institucionalmente sobre el cuerpo de los demás; es un poder que, bajo la ilusión libertaria del cuerpo que se mueve y que se expresa, queda sujeto en una continuidad vigilante que lo tematiza y lo sistematiza (Pedraz, 2005, p.70). Así, estudios han demostrado que las prácticas motrices están relacionadas con el concepto que se tenga de género (Soriano et al., 2011); por ejemplo, las prácticas riesgosas, la agresividad, la fuerza y la competitividad son para los hombres, y para las mujeres el orden, la pasividad, el ritmo y la expresión. Esto ha llevado perpetuarse prácticas diferenciadas para hombres y mujeres.

Es necesario afirmar que la educación física, como tecnología pedagógica que actúa sobre los cuerpos, participa de forma directa, tanto en la construcción como en la reconstrucción de las identidades y de las subjetividades somáticas, de modo que no se puede ocultar que esté contribuyendo a la invisibilidad de los cuerpos que la historia situó en los aledaños de la cultura física (Pedraz, 2005, p.63). En ese sentido, se debe identificar en las prácticas motrices las manifestaciones sexistas, y proponer actividades que eliminen las visiones sesgadas desde la siguiente ruta: identificar el problema, tareas que debe realizar el estudiante, secuencias de las actividades y recursos para que los estudiantes solucionen el problema, y, por último, la evaluación (Pedraz, 2005, p.67) para, de esta manera, generar un pensamiento crítico en los estudiantes, que influya en tomar decisiones conscientes frente a su futuro, y no por la influencia cultural frente a roles promovidos socialmente (Colas & Bolaños, 2010).

Pero el docente debe tener una mirada amplia frente al tema de género, porque es quien se encarga de educar a un colectivo, pues estudios muestran que algunos reconocen la discriminación, otros identifican la segregación de género y realizan acciones y otros no identifican las prácticas discriminatorias (Colas & Bolaños, 2010). La falta de consciencia de género hace que algunos docentes planeen prácticas diferenciadas para hombres y mujeres (Saravi, 1997), perpetuándose actitudes culturales patriarcales. Al respecto, cabe señalar que las ex-

pectativas del profesorado sobre el alumnado suelen reforzar las cualidades socialmente esperadas, por lo que se reproducen los prejuicios y roles de género (Scharagrodsky, 2004 p.73).

En este sentido, se requiere identificar claramente los aspectos discriminatorios de género en las prácticas motrices, para que, desde diferentes sectores –administrativo, educativo, político–, se esté formando permanentemente a docentes y estudiantes, y no se siga invisibilizando las desigualdades de género, sino que se reconozcan y se tomen acciones que favorezcan al colectivo.

## Conclusiones

Es claro que el tema del género se debe abordar desde múltiples miradas. Por tal razón, la educación escolarizada debe plantear estrategias para formar a docentes y estudiantes desde una visión amplia, que incluya las nuevas construcciones de género.

Se debe realizar una revisión rigurosa de los textos educativos, para eliminar las construcciones culturales sexistas, donde se vea la mujer como inferior, irrelevante, pasiva y limitada a su papel y posición en el ámbito profesional, académico y político. Además, es importante dar apertura a las nuevas subjetividades, pues cuando se habla de género no se trata sólo de las reivindicaciones femeninas, sino desestructurar planteamientos y analizar las nuevas maneras de relacionarse entre hombres y mujeres basados en la equidad y el respeto.

Los medios de comunicación refuerzan prácticas culturales discriminatorias, por eso es importante formar en un pensamiento crítico que cuestione las legitimidades sociales entre los hombres y las mujeres.

Las instituciones educativas y los docentes deben planear desde una mirada inclusiva en el género, y eso requiere una consciencia, entender la exclusión y asumir una postura propositiva frente a la realidad. Por eso la importancia de sensibilizar a los docentes, administrativos y demás actores del contexto escolar acerca de las prácticas inclusivas en el género, que develen las prácticas y manifestaciones culturales de género en la escuela; sistematizar los procesos de inclusión en el género, como principio de equidad; y explicar los procesos de construcción cultural desde marcos teóricos que permitan la constante reflexión y promover nuevas prácticas.

## Referencias

- Aczel, C. (2012). La debilidad de la mujer. *Mora*, 18, 45-62.
- Almarcha, A., González, B., & González, C. (1994). Cambio y desigualdad en el profesorado universitario. *REIS Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 66, 117-140.
- Alvariñas, M., Fernández, M., & López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.
- Arfuch, L. (1996). Una mujer es una mujer. Notas para una semiótica de lo femenino en los medios. *Mora*, 2, 112-124.
- Betterton, R. (1987). *Looking on: Images of femininity in the visual arts and media*. New York: Pandora.
- Blanco, E. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *REPES Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 1(2), 1-9.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Chadwick, W. (1993). Las mujeres y el arte. *Debate Feminista*, 7(4), 258-266.
- Colas, P., & Bolaños, L. (2010). Educación Inclusiva en género: aplicaciones en la práctica. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 1(3), 61-77.
- Domínguez, M. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *REPES Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 1(2), 1-19.
- Entwistle, J. (2002). *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Fasting, K., Scraton, S., Pfister, G., Vazquez, B., & Buñuel, A. (2000). *Experiencia y significado del ejercicio físico en la vida de las mujeres de algunos países europeos*. Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales - Instituto de la Mujer.
- Filipovic, J. (2013). Perspectivas de género en el discurso escolar y educativo en España y Serbia. *Colindancias*, 4, 225-234.
- Flügel, J. (1964). *Psicología del vestido*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad (diálogo con H. Becker, R. Fonet-Betancourt, A. Gomez-Müller, 20 de enero de 1984). *Concordia: Revista Internacional de Filosofía*, 6, 99-116.

- Foucault, M. (2007). *La verdad y las formas jurídicas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Gedisa.
- Gentili, P. (2012). La persistencia de las desigualdades de género. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 52, 1-12.
- Godineau, D. (2000). Hijas de la libertad y ciudadanas revolucionarias. En G. Duby & M. Perrot (dirs.), *Historia de las mujeres, t. 4: El siglo XIX*. Madrid, España: Ediciones Taurus.
- Goffman, E. (1991). La ritualización de la femineidad. En *Los momentos y sus hombres* (pp.135-168). Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Ibarra, M., & Castellanos, G. (2009). Género y educación superior. Un análisis de la participación de las mujeres como profesoras en la Universidad del Valle. *La Manzana de la Discordia*, 4(1), 73-92.
- Kaczan, G. (2012). Figuras femeninas en la mira. *Mora*, 18, 25-32.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Ediciones Taurus.
- Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora*, 2, 6-34.
- Pedraz, M. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.
- Peláez, M. (2004). Derechos políticos y ciudadanía de las mujeres en Colombia: cincuenta años del voto femenino. Disponible en: [http://pmayobre.webs.uvigo.es/textos/margarita\\_pelaez/voto\\_colombianas.doc](http://pmayobre.webs.uvigo.es/textos/margarita_pelaez/voto_colombianas.doc)
- Planella, J. (2015). *Cuerpo, cultura y educación: pedagogías de lo sensible*. España: Descleé de Brouwer.
- Rebollo, M. (2010). Perspectiva de género e interculturalidad en la educación para el desarrollo. En HEGOA-ACSUR (eds.), *Género en la educación para el desarrollo* (pp.11-32). España: Universidad del País Vasco, Hegoa.
- Rodríguez, M. (2000). Algunas consideraciones sobre los delitos contra la integridad sexual de las personas. En H. Birgin (comp.), *Las trampas del poder punitivo. El género del Derecho Penal*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Romero, S. (2002). Cultura y deporte: hacia comportamientos no discriminatorios. En *I Congreso Internacional sobre Interculturalidad y Deporte*. España: Universidad de Cartagena.
- Saravi, J. (1997). Género y formación docente en Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 19(2), 31-36.

- Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang & M. Nash (eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp.23-56). Valencia, España: Ediciones Alfons el Magnanim.
- Soriano, J., Navas, L., & Holgado, F. (2011). El autoconcepto física y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 4(105), 36-41.
- Tovar, P. (2002). La situación de la mujer en el Sistema de Ciencia y Tecnología en Colombia, 1990-2000. Madrid, España: OEI-UNESCO.
- Valdés, T., & Gomariz (coords.) (2000). *Mujeres latinoamericanas en cifras - Colombia*. Chile: Flacso.
- Woolf, V. (1937). *Orlando*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.