

Cuerpos, diferencia sexual y mujeres: Su producción y regulación en la escuela en Colombia, 1880-1940

Carolina Ojeda Rincón

Doctoranda en Ciencias de la Educación UNLP

carolina.ojeda.rincon@gmail.com

Resumen:

Se presenta un análisis de los discursos en torno a la educación escolarizada de niñas-mujeres que circularon a través de publicaciones seriadas en educación y pedagogía, hacia finales de siglo XIX y comienzos del XX en Colombia, focalizando la mirada en aquellos que se refieren al cuerpo y la diferencia sexual.

Se propone que la escuela interviene no solo organizando y regulando esta diferencia sexual, sino que también la produce a través de prácticas, rituales y saberes específicos, expresadas y actualizadas permanentemente en marcos normativos y simbólicos que sustentan las construcciones identitarias hegemónicas de hombre-mujer.

Problematizar la producción de este cuerpo en tanto que cuerpo singular y diferente con respecto a otros cuerpos, así como los saberes que le subyacen a dicha producción, constituye el centro de la reflexión de esta ponencia.

Palabras clave: cuerpo, mujeres, diferencia sexual, educación de las mujeres.

Esta ponencia surge en el marco de un proyecto de investigación titulado: *“Educar los sentimientos: discursos en torno al amor y la mujer en la educación en Colombia (finales S XIX - comienzo S XX)”*¹. El archivo documental estuvo conformado por publicaciones seriadas en educación y pedagogía de circulación nacional en el periodo en mención. La he organizado en tres partes,

¹Proyecto de investigación “Educar los sentimientos: discursos en torno al amor y la mujer en la educación en Colombia (final S XIX - comienzo S XX). Universidad Pedagógica Nacional, UPN - Centro de investigaciones UPN. Bogotá (Col). Equipo de investigación: Ximena Herrera, Investigadora principal; Carolina Ojeda, Coinvestigadora; Carol Hernandez, Ingrid Quiroga, Ilduara Jaimes, auxiliares de investigación.

en la primera expongo brevemente algunos aspectos sobre la escolarización de niñas y mujeres en Colombia; en la segunda hago una aproximación conceptual e histórica a la diferencia sexual y su producción en el espacio escolar; y en la tercera abordaré la configuración del cuerpo singular que se produce, las funciones que se le prescriben y su misión moral y social.

Las primeras iniciativas para educar a las mujeres en Colombia surgieron desde finales del siglo XVIII por parte de damas distinguidas de la sociedad y congregaciones de monjas en los conventos. La historia de la educación de las mujeres, cuya atención se ha dirigido a la educación institucionalizada sea pública o privada, y en los niveles escolar, normalista o superior, nos permite puntualizar en algunas diferencias importantes con respecto a la educación que recibían los varones. En primer lugar, fueron las comunidades religiosas las que desde tiempos de la colonia se harían cargo de la educación de ciertas mujeres: principalmente hijas de españoles pobres-, a quienes se instruyó en labores y oficios *propios de su sexo*: “*artes y habilidades como las labores con sedas e hilos de oro, hacer medias, encajes, botones espigados de toda clase: cocer camisas y todo género de ropa blanca y la de color, remendar, hilar, padacear medias, cogerles los puntos, etc.*” (Martínez, 2012: 148). La injerencia de estas comunidades en la educación femenina permaneció hasta mediados de siglo XX, quienes siguieron impartiendo los mismos saberes.

En segundo lugar, la educación escolarizada femenina tuvo su propio curso, marcadamente distante de las propuestas y reformas oficiales como sí ocurrió en mayor medida con las escuelas masculinas, lo cual facilitaba que la aceptación o rechazo de algunas apuestas por una educación ilustrada para las mujeres o su regulación por parte del Estado, dependiera de la orden religiosa a cargo, los vecinos o la postura de quien financiara. (Sánchez y Quijano, 1999; Quijano, 2000).

Un tercer aspecto es que solo hasta finales del siglo XIX estas escuelas fueron dirigidas por maestras graduadas, formadas en Escuelas Normales para

señoritas cuya fundación fue impulsada a través de la primera Misión Pedagógica Alemana y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública en 1870, a través de los cuales se empieza a regular de manera más sistemática el funcionamiento de las escuelas, las maneras de enseñar y la adquisición de conocimientos por parte de las alumnas. Los inspectores y anteriormente los curas como figuras legítimas de autoridad y saber, determinaban cómo y qué enseñar, las falencias a corregir, las sanciones cuando fueran necesarias, supervisaron la asistencia regular tanto de alumnas como de maestras y los seguimientos a casos particulares:

(...) No obstante “las instrucciones que se dieron a la señora Directora en la primera visita sobre la manera de abrir y llevar los libros reglamentarios, éstos se hallan muy mal abiertos y peor llevados. El inspector dictó clase de Aritmética a los niños principiantes, la cual versó sobre el número 1 de que aún no tenían ni idea.” (Escuela Rural de Barroblanco a cargo de la Sra. Carlina T. de Burgos) (Cortazar, 1914: 17)

Compartieron con los maestros varones eso sí, la estricta vigilancia sobre sus relaciones, habitación, vestido y virtud

Por último, se caracterizó por un conjunto de saberes y contenidos que se impartieron exclusivamente en las instituciones de educación de niñas y mujeres, tales como la economía doméstica, la gimnasia, la costura, o para el caso de la educación física, ejercicios y vestimenta diferenciados por género.

Estas particularidades nos permiten plantear algunas cuestiones para desarrollar. Por un lado, nos convoca desde el campo de la historia de la educación a incorporar aquellos interrogantes que desde los estudios feministas se han formulado con respecto a al ejercicio de historiar y la necesidad de construir nuevas herramientas teóricas y metodológicas para el abordaje de los hechos del pasado con una perspectiva de género. Por otro lado, permite identificar que la apuesta por educar a las mujeres de finales de siglo XIX si bien agencia la visibilidad y participación de estas en la construcción de una sociedad, a su vez refuerza y reactualiza relaciones de

género desiguales y de subordinación frente al saber, la política, la economía, entre otras. Por último, nos sitúa frente al espacio escolar antes que como un escenario homogeneizador y masificador, como un campo constituidor de diferencias, siguiendo a Louro:

“la institución escolar ejerció desde sus inicios, una acción distintiva, diferenciadora, no sólo porque convertía en diferentes, respecto a los que no tenían acceso a ella, a los que entraban en su seno, sino porque además diferenciaba internamente a los que estaban en ella a través de múltiples mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización” (2000: 139).

Mediante dichos mecanismos, se ha organizado y regulado la diferencia sexual, siempre en imbricación con otros órdenes de clasificación, como el de clase o raza. Estos se manifiestan a través de prácticas que se inscriben en una serie de discursos pedagógicos, educativos y de otros campos, que configuran el espacio escolar, se reactualizan históricamente como producto de relaciones entre saber y poder, y le dan a su vez, una especificidad a la escuela como proyecto político.

LA ESCUELA MODERNA Y LA DIFERENCIA(CIÓN) SEXUAL:

La historia de la educación nos permite identificar desde los inicios de la escuela hasta el presente, un conjunto de prácticas que expresan ejercicios de diferenciación a través de la educación para niños y niñas, la clasificación de los cuerpos en aptos y no aptos, normales y anormales, los contenidos que se imparten y su asignación horaria, los fundamentos formativos en los saberes según a quien sean dirigidos, entre otros. Esta diferenciación se articula con la búsqueda de alcanzar diversos propósitos como producir comunidad (lengua, costumbres y trabajo, propósito en el siglo XVIII); potenciar la utilidad social de los cuerpos (propósito en el siglo XIX); vigorizar y seleccionar los cuerpos aptos para el matrimonio, la reproducción, el cuidado (propósitos de primera mitad de siglo XX), por ello también es enunciada desde discursos morales, políticos, científicos, pedagógicos:

“En cuanto a la parte intelectual, es preciso huir de los extremos viciosos; del que pretende que a la mujer la basta con saber rezar y hacer calceta, y del que aspira a igualarla en absoluto con el hombre, sin preocuparse de la distinción sexual que tiene establecida la naturaleza, que si en el particular no exige superioridad de educación para un sexo respecto del otro, acusa perfectamente, según el destino especial de cada sexo, diferencias que no pueden desatenderse sin contrariar la obra del Creador” (Del Valle, 1893: 319).

Entenderé diferencia sexual como *“un conjunto de normas que asignan a los cuerpos propiedades y lugares en lo social y que es vista como un signo, es un hecho histórico” (Rivera, 2006: 191)*. Lo anterior sugiere interrogarla como evidencia y esto es, comprenderla en tanto que construcción social y política sobre cuerpos, grupos, realidades, que definen relaciones de jerarquía y opresión, así como también de diversidad y multiplicidad. Por su parte Judith Butler (2010) afirmará que el sexo es organizado con base en dos posiciones opuestas y complementarias, como dispositivo mediante el cual el género se ha estabilizado dentro de la matriz heterosexual. Dicha estabilidad se busca asegurar a través de aparatos ideológicos y tecnologías de saber y poder, dentro de los cuales podemos ubicar a la escuela. Siguiendo con Butler, el cuerpo está inscrito -desde antes de nacer-, en un régimen que lo hace inteligible: Comprendemos lo que es un cuerpo porque estos 1) se presentan en géneros, 2) se diferencian de otros cuerpos, 3) son subjetivados en/por el género. En este mismo orden, diremos que tal diferenciación, producida a través de prácticas discursivas, responde a un marco normativo caracterizado por reconocer como legítimos dos cuerpos, aquellos que, en su diferenciación, serán organizados y regulados en la escuela. Pero no solo interviene organizando y regulando la diferencia sexual, sino que también la produce a través de prácticas, rituales y saberes específicos, expresadas y actualizadas permanentemente en marcos normativos y simbólicos que sustentan las construcciones identitarias hegemónicas de hombre-mujer.

EL CUERPO DE LAS MUJERES

Los análisis postestructuralistas sobre la educación de finales de los noventa inspirados en autores como Foucault, Derrida, Lacan, entre otros, orientarán hasta el día de hoy unas maneras de comprender la pedagogía, la escuela, los sujetos que la habitan, los saberes que allí se imparten, las relaciones de poder que en esta tienen lugar, sus relaciones con un *afuera* de la escuela; nos ofrecen también reflexiones importantes para pensar el cuerpo en este trabajo que queremos destacar: 1) el cuerpo no es una esencia ni una evidencia, sino que este es producido como efecto de fuerzas y luchas de poder y saber; 2) su producción es por lo tanto histórica, es decir, está situado en momentos específicos y cambia, se transforma en el tiempo, no es una invariable; 3) es producido en instituciones, donde se dociliza y forma para producir un trabajo (dentro de lo cual se encuentra producir otros individuos), y en esto la escuela cumple un papel fundamental; 4) es objeto de intervención permanente.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX al cuerpo de las mujeres le subyacen dos grandes representaciones: El Bello sexo y la mujer moderna (Sánchez, 1999). Con respecto a la primera, se trata de un cuerpo enfermo, débil, frágil, abandonado a las pasiones, la imaginación y la sensibilidad exacerbada. Para el caso de la segunda, el cuerpo es activo, laborioso, cuidador, regenerador, entre otras. Ambas representaciones confluyen en la educación de las mujeres, y el mantenimiento en una de estas constituyó fuente de disputas entre posturas y autores dedicados a considerar cómo se debía educarlas. Desde este marco, encontramos que los cuerpos de las niñas y las mujeres educadas en la escuela, sexuados y diferenciados de otros cuerpos que también se educaban, fueron fabricados a partir de cuatro grandes discursos: aquellos que explicaron y estudiaron la naturaleza femenina; los referidos a la maternidad, papel que le otorgaba esa naturaleza y que sugería ciertas características que la diferenciaron de los hombres; la complementariedad de los sexos, efecto de la diferenciación; y los que se refieren al trabajo, con su cuerpo las mujeres cumplían roles y tareas puntuales con ellas mismas, su familia y la sociedad.

La naturaleza femenina

El discurso sobre una naturaleza femenina se sostiene desde premisas morales pero también tuvo un sustento desde la ciencia, pronunciado a través de los intelectuales de la educación que empezaron a mostrar una preocupación por el cuerpo de las mujeres y su papel en la sociedad de la época.

“La fisiología tiene datos preciosos este respecto. Aunque sometidos al mismo régimen de la primera infancia, el niño ser hombre con todas las condiciones del carácter viril, y la niña despertar en la mujer, dotada de las prendas amables que comporta su natural organización” (Varona, 1899: s.p.)

Muchos de estos conocimientos provenían de experiencias europeas, donde la educación del cuerpo de niñas y jóvenes era pensada en consideración a la importancia del movimiento, por lo que la escuela cumplía una responsabilidad en ello a través de la cultura física expresada en la gimnasia y posteriormente la educación física. A propósito de la intervención sobre esta naturaleza femenina tuvieron lugar varias discusiones, estaban quienes sugerían que la educación física no podía ir en contra de ella, de esta manera los ejercicios debían ser específicos y diferenciados de los ejercicios que hacían los hombres. Sin alterar esta naturaleza, era preciso hacer de esos cuerpos, habitaciones más saludables y cómodas para los hijos que esperaba el futuro. Por ello, la educación impartida por militares o que apropiaban prácticas de escuelas militares eran fuertemente criticados:

“Respecto de la gimnasia femenina, verdadero terror inspira el conocimiento de que profesores hay, y profesores militares, que han enseñado y enseñan a las niñas los mismos ejercicios que se enseñan a los soldados. -Horror! La estructura y condiciones internas de la mujer, notablemente diferentes de las del hombre, su naturaleza delicada y los fines para los cuales se educa, indican con claridad que a ella se le debe dar una educación física muy otra de la que se le da a individuos que se

preparan, bien para soldados o bien para otras actividades, en todo caso distintas de aquellas a que deben dedicarse las mujeres.

Con ellas no debemos pretender formar hercules o marimachos, sino enseñarles ejercicios gimnasticos apropiados que corrijan los defectos de configuración, favorezcan sus desarrollo corporal y, en fin, ayuden a obtener esbeltez, salud, vigor y belleza, sin perder de vista, eso sí que las niñas de hoy serán las madres de mañana y que por tanto, deben llegar a mujeres fuertes y bien desarrolladas, guardadas proporciones. Para esto basta con ejercicios sencillos que tonifiquen y desarrollen sus músculos, en todo caso m s débiles que los del hombre (Mendoza, 1923).

Una educación que no alterara la naturaleza, era una educación para conservar la belleza, el encanto y la atracción que naturalmente albergaban los cuerpos femeninos; naturaleza que además las dotaba de virtudes tales como la bondad o la gentileza y les confería un destino especial como sexo débil. Al sexo fuerte por supuesto, también le delegó roles y responsabilidades a futuro.

Pero había otras discusiones que veían en esa naturaleza femenina una fuente de error, debilidad e imperfección, así que ésta debía corregirse y conducirse mediante la educación. Jorge Bejarano, uno de los más reconocidos personajes en el campo de la salud y la higiene, hizo también aportes a la educación reconociendo que si las mujeres por naturaleza adolecían de muchos y visibles defectos en el orden de lo intelectual, en el físico sí que eran mayores las cuestiones por corregir. Desde su comprensión, la naturaleza de las mujeres era soñadora por lo que la dominaban *las manifestaciones del espíritu*, por esta razón era necesaria su ejercitación mediante la educación física, que entre otras cosas, distaba en el país significativamente de tener éxito en comparación con los países más civilizados (Bejarano, 1914: 321-324).

Maternidad

El segundo discurso presente en la fabricación del cuerpo de las mujeres en la escuela se refiere a la maternidad, que en relación con el anterior, es propia de *lo femenino*. Naturalmente toda su disposición fisiológica estaba diseñada para

ello, razón por la cual se consideró que a las mujeres les habita un instinto maternal y con este, una natural destreza para el cuidado. Naturaleza y maternidad sustentaron lo que podría ser la manifestación más clara del amor como un sentimiento exclusivo de las mujeres: el amor maternal, esta será su misión, a la vez que aquello que le dará un lugar importante en la sociedad; justificará también el ejercicio de ciertos oficios, en particular los que se relacionan con el cuidado.

Este fue uno de los discursos con mayor circulación y participación en la configuración del cuerpo femenino, en el que encontramos saberes, prácticas, creencias, premisas, etc. Si bien se podía reconocer que no todas las mujeres se casaban y tenían hijos, había algo que las caracterizaba a todas -todas las mujeres virtuosas por supuesto-, y eso era el ser madres *moralmente y del corazón* (*Del Real y Mijares, 1906: 84*). Ya fuera cuidando a sus hermanos pequeños, ancianos, enfermos, pobres, su capacidad de cuidado estaba presente, con sus armas naturales *la dulzura y el amor*.

“Valga las palabras de madama Romieu en su estudio sobre la mujer del siglo XIX: “el destino primordial de la mujer es ser madre; ella es depositaria de los gérmenes humanos; ella es el manantial fecundo y respetable de la vida. Y no sólo está destinada a concebir y alimentar por sí a los hijos, sino también a educarlos, a ser la madre de su inteligencia y de su corazón, a velar amorosamente por las facultades intelectuales y afectivas del fruto de sus entrañas, porque de esos desvelos maternos depende el futuro del hombre y de las naciones. Como mujer además de madre, ejerce también la más noble misión en el seno de la familia y de la humanidad. Misión de paz, de regeneración física y moral, de felicidad y concordia” (Gómez, 1935: 126-127)

Complementariedad de los sexos

Estos cuerpos eran a su vez leídos en clave relacional. Hombres y mujeres fueron designados con características físicas, psicológicas, morales, desde un *binarismo generizado*. Como su naturaleza lo indicaba, las mujeres fueron débiles y frágiles frente a una naturaleza masculina fuerte y vigorosa; aun con

los discursos renovadores de comienzos de siglo XX por un cuerpo femenino más saludable, las mujeres tenían menos fuerza muscular en comparación con el hombre lo cual sustentó la necesidad de una educación diferenciada, con el fin además de no perturbar el desarrollo que cada quien requería desde la tierna infancia.

“No se debe someter a los dos sexos a un mismo régimen gimnástico. La naturaleza ha establecido diferencia en la constitución física y el destino social, y debe tomarse en cuenta. Consecuente con estos principios, no se impondrá a las niñas carreras prolongadas, saltos violentos, trabajos que exijan gran despliegue de fuerzas, en una palabra ninguno de los ejercicios que sólo convienen a la fuerza musculatura del hombre.”(Sin autor, 1893: 238)

Los cuerpos de los hombres eran más aptos para jornadas de trabajo fuera de casa, mientras que los de las mujeres podían moverse diestramente al interior de los hogares; sus espacios eran las habitaciones de la casa, el jardín, y en el caso de las niñas la escuela y su casa, mientras los hombres habitaban el parque, la calle y la ciudad. Esta diferencia y a su vez complementariedad responde a representaciones unívocas de género -la mujer blanca y burguesa confinada al hogar, y el hombre blanco y heterosexual habitante del espacio público-, apropiadas y puestas a funcionar en la escuela desde su surgimiento, con las cuales se fundaron cuerpos que viabilizaran un ejercicio de poder eurocentrado, capitalista, sexista y racista, lo que en palabras de Lugones (2008) podemos definir como sistema moderno colonial de género.

La escuela pública, a través de la escolarización como dispositivo gubernamental, fue la estrategia para moralizar y controlar a través de la regulación del tiempo, el espacio, la geometrización del cuerpo infantil, la insistencia en la quietud y la obediencia, que Martínez (2012: 159) denomina *ortopedia social*, ejercida sobre una población que terminó por asumir modos de pensamiento, prácticas y saberes que terminaron por hacerse hegemónicos rechazando otros. La violencia y el alcance destructivo que esto trajo consigo se

tradijo en imposiciones de modos de ser, pensar y actuar; un dispositivo de blancura con que se despreció cosmovisiones y particulares sistemas normativos. En la escuela pública del siglo XX esto se materializa también a través de reformas en el sistema de instrucción pública, el surgimiento de las instituciones de educación femenina donde se ponen a funcionar tales legados, campañas de higienización, discursos eugenésicos, desconfianza en el pueblo, en el individuo, apropiación y puesta en funcionamiento de saberes experimentales, con que se midió, clasificó y normalizó a la población, entre otras prácticas (Sáenz, Saldarriaga, Ospina, 1997).

La complementariedad de los sexos se materializa en la familia, en la cual las mujeres cumplen tareas muy bien definidas, como la fecundidad, la educación moral de los hijos, la atención al marido, y donde podemos evidenciar que su papel principal es el de ser lazo vinculante entre los sujetos que componen dicha agrupación. La relación entre los sexos se plantea jerárquica, donde naturaleza, maternidad y complementariedad, son el sustento para entender –y legitimar- sus dinámicas “*El padre representa la sociedad en el seno de la familia, así como representa a la familia en el seno de la sociedad; y la Madre representa por el contrario, el orden y la armonía en el hogar*” (Sin autor, 1899: 610), incluso cuando de resolver los problemas se trataba:

Hay que tratar a la mujer con delicadeza -La mujer, por su sensible y delicada naturaleza, necesita un trato suave y afectuoso. -No sacudáis (sino en casos supremos en que ello sea necesario para apartarla del mal) con ásperos alardes de autoridad esa lira, que vibra con el soplo más leve! Vuestra autoridad debe ir bajo el ropaje del amor y con la voz de la prudencia y la ternura (Restrepo, 1916: 302-303.

Trabajo

Con respecto al trabajo la función de la escuela era formar en saberes que instruyeran el adecuado curso que el destino tenía para cada sexo. La educación física como se expresó anteriormente, se encargó de fortalecer en los varones el carácter y en las mujeres los cuerpos para la maternidad

(Herrera, 2008); la Economía doméstica se impartía exclusivamente a niñas y jóvenes, preparándolas para la administración del hogar:

“La asignatura de Economía doméstica versará sobre la economía en los gastos, sobre el buen empleo del tiempo y del trabajo; sobre el orden, el lavado y el aplanchado; manchas en los pisos, muebles, cuadros, cristales, trastos, telas, etc., y sobre los medios adecuados para quitarlas; sobre la purificación del aire y del agua, de la manera de hacer compras, distinguir los alimentos y elegir los más sanos y nutritivos; sobre lo relativo al manejo de la casa, al orden de la misma, a las labores manuales, etc. La de Arte culinario se reduce a enseñar a las niñas a preparar con los artículos alimenticios que se venden en nuestros mercados, sopas, carnes, tortas, panes, dulces, y, en general, los platos que ordinariamente se sirven en nuestras mesas”(Gutiérrez, A. 1909).

Esta división sexual del trabajo no sólo es visible en los contenidos de enseñanza, también en la asignación horaria que se consideró, debía recibir cada sexo, las matemáticas por ejemplo hasta mediados de los sesenta no se ofrecía en la misma intensidad a las niñas que a los niños. También podemos verlo en que los niños y jóvenes recibieron saberes como la Instrucción cívica, que buscaba introducirlos en el espacio público y el mundo de los deberes y derechos del ciudadano (Scharagrodsky, 2006), o las Artes industriales como en el caso del Instituto Técnico Central cuyos programas ofrecidos para hombres entre 1903 y 1919 eran: Mecánica, Fundición, Herrería, Calderería, Ebanistería, Zapatería. Ingenierías en Electricidad y Artes Mecánicas, en Electricidad e Industrias Textiles y en Electricidad y Arte.

El discurso en torno al trabajo sugiere que a través de las mujeres como administradoras del hogar, se racionalizan problemas que le atañen a la práctica gubernamental: higienizar y cuidar la salud de los otros, regenerar racial y moralmente la población; por ello es necesario analizarla en clave biopolítica, puesto que a través del sujeto *la mujer*, se garantiza un hacer vivir. El cuerpo de *las mujeres* entonces, producido en la escuela desde estos cuatro

discursos, naturaleza, maternidad, complementariedad y trabajo, es un cuerpo que está al servicio del cuerpo social.

CONCLUSIONES Y APERTURAS

Judith Butler (2010), partiendo de lo que Foucault propuso en torno al sexo como “ideal regulatorio”, planteará que el sexo “*no solo funciona como norma, sino que además es una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir –demarkar, circunscribir, diferenciar- los cuerpos que controla*” (p. 18). Al deshacer el sexo del cuerpo como una evidencia, sugiere también que es a través de prácticas reiterativas, lo que ella identificará como performativas en tanto que producen los efectos que nombran, que tiene lugar su materialización. Allí entonces cobra relevancia la diferencia sexual, como efecto de dinámicas de poder, las cuales surgen del régimen heterosexual y a su vez lo consolidan (p. 38).

El sexo entonces, es organizado con base en dos posiciones opuestas y complementarias, que constituyen la matriz heterosexual y en este orden de ideas, la escuela cumple un papel importante en el mantenimiento y reproducción de esta matriz. Que la escuela *generice*, es un tema ya ampliamente desarrollado por investigadoras de diversas áreas de la educación, incluyendo la historia de la educación, si bien parto de acoger esos trabajos para problematizar la escuela como espacio de producción y reproducción de *subjetividades generizadas*, se podría plantear acogiendo a Butler, que al interior de la escuela, tanto género como educación, son imposiciones performativas, es decir, son formas del habla que al ser pronunciados realizan cierta acción –educar, *engenerizar*- confiriéndole un poder vinculante a la acción realizada. Ambas, son actuaciones reiteradas, prácticas sociales, resultado de lógicas de poder heterosexuales: el sistema de género colonial que nos funda como hombres y mujeres, y el legado eurocéntrico de educación, que nos civiliza y nos pone al servicio del sistema capitalista heterosexual. No obstante, estos no son lugares fijos y estáticos -

nunca se es completamente hombre o mujer, nunca se es completamente educado-, es esta fragilidad la que requiere de la reiteración de normas que preceden, obligan y exceden al sujeto. El alumno de la escuela moderna (lo menciono en masculino, atendiendo a que es masculino el sujeto educativo) habita la incompletud, y educar es el intento por completarlo, que nunca llega a alcanzarse. ¿A qué vamos a la escuela? A que nos enseñen –y en muchos casos, a que nos enteren- que somos hombres y mujeres, que tenemos características y roles específicos opuestos y complementarios, necesarios para el orden social (que es heterosexual).

La identificación de resistencias a este orden, la inestabilidad que causan los cuerpos-otros a esta matriz, el lugar que ocupa el cuerpo abyecto y los modos de nombrarlo, las posibilidades de afirmación que allí se gestan, son líneas que se abren como posibilidades de análisis, continuidad y complejización de las líneas aquí expuestas.

BIBLIOGRAFÍA:

- BUTLER, Judith (2010). Los cuerpos que importan. En: Cuerpos que importan Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires, Paidós
- HERRERA, Ximena (2008) Prácticas corporales y subjetivación en el discurso pedagógico colombiano en la primera mitad del siglo XX. En: Scharagrodsky, Pablo Ariel, (comp.) en Gobernar es ejercitar.
- LOPES, Guacira ([1997]2000). “Género y magisterio en Brasil: identidad, historia y representación”. En: Pretextos pedagógicos Revista de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá, No. 9, p. 137 – 145
- LUGONES, María (2008). “Colonialidad y Género”. En: Tábula Rasa, Bogotá, No.9, jul-dic, p. 73-101
- MARTÍNEZ, Alberto (2012). Verdades y mentiras sobre la escuela. Bogotá, Idep
- SÁNCHEZ, Marlenne; Quijano, Solita (1999). “La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá 1870 – 1920”. En: Historia de la educación en Bogotá, Alcaldía mayor de Bogotá, Tomo I, p. 176 – 209

QUIJANO, María S. (1999). La maestra en la historia de la educación en Colombia" En: El Profe Es Una Nota. Bogotá, IDEP, pp.122 - 153

Fuentes primarias:

BEJARANO M, J.(1914). "La educación física de la mujer". En: Correo del Cauca, Año 1, No. 41, Cali, Mayo 31, p. 321-324

CORTÁZAR R. 1914. Boletín de Instrucción pública de Cundinamarca.

Órgano de la dirección del ramo. Tomo 1. Número 2. Pg. 17

DEL REAL Y MIJARES, M. (1906). "Escuela de niñas". Capítulo segundo. En: Revista de instrucción pública de Colombia, Bogotá, No. 7-8, Vol XIX, Julio-Agosto, p. 84

DEL VALLE, A. F. (1893) Higiene de la inteligencia. En: Revista de la Instrucción pública de Colombia. Año 1, tomo 1. Tipografía de la luz pg. 319

GÓMEZ ANZOLA G. (1935) La mujer y el hogar EN: Revista pedagógica.

Órgano de la Escuela Normal de institutores, Año VIII, Número 4, Sociedad Editorial, pg. 126.- 127.

MENDOZA, C. (1923). "Para una mujer". En: Suplemento de la Novela Semanal. Bogotá, Año 1.

RESTREPO, M. (1916). El esposo. En: Tratado de Pedagogía Doméstica.

VARONA, E. (1899). Juegos en la infancia, revista El Monitor

(Sin autor). 1893. Sobre la gimnastica. En: Revista de la Instrucción pública de Colombia. Año 1, tomo 1. Tipografía de la luz pg. 238

(Sin autor) 1899. De la patria potestad y de las relaciones de la familia. En Revista de la Instrucción pública de Colombia. Tomo XI. Tipografía de la luz, pg. 610