



Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Sociología, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales

Proyecto de disertación para la obtención del título de

Licenciatura en Sociología

“La Construcción de emociones y afectos en procesos y espacios educativos: el caso de un colegio femenino religioso de Quito”

Doménica Melissa Merino Navarrete

Tutora:

Msc. Alejandra Delgado

Junio, 2022

Quito-Ecuador

Capítulo I: Instituciones educativas como lugares de construcción de afectos

1.1 La construcción social de los afectos

Las emociones, afectos y sentimientos indistintamente, y sin una exacta separación entre estos términos, están presentes en todas las relaciones interpersonales y son los mediadores entre las personas y su entorno. Pero, así como median toda relación social, al mismo tiempo son construidos socialmente y dependen del tipo de entorno en el que una persona se desarrolle, el tipo de emociones que mediarán y estarán presentes en sus relaciones.

La construcción social de las emociones no es una cuestión abstracta en donde es complejo delimitar los espacios o situaciones en los que estos se construyen. Existen espacios claros y concretos de construcción, es decir, lugares de formación de los cimientos emocionales que darán sentido y sobre los que se asentarán las experiencias y situaciones futuras.

Para entender por qué hablamos de la construcción social de las emociones, es necesario señalar por qué hablamos de lo social como una construcción. Partiendo de las tesis de Berger y Luckmann (1966), planteamos que la realidad y el entorno en donde las personas se desarrollan es consecuencia de un proceso en el que intervienen relaciones sociales, hábitos clasificados, y estructuras sociales, si hablamos desde un punto de vista más general. Por otro lado, desde una arista individual, la realidad se compone de interpretaciones simbólicas, la internalización de roles y la formación de identidades (Yáñez, 2010).

A partir de la explicación de la sociedad como una construcción social y los factores que intervienen tanto a nivel social como individual, es posible comprender mejor por qué nos referimos a los sentimientos como construcciones sociales y al mismo tiempo como elementos presentes en la vida individual.

El espacio inicial de construcción es el familiar, sobre el que no nos detendremos, pero cabe mencionarlo dado su importancia, debido a que es el espacio de desarrollo más próximo de una persona. El segundo, y sobre el que estaremos trabajando, es el espacio educativo.

Anteriormente, desde la sociología, se había señalado a la educación como herramienta de socialización, y a las instituciones educativas como espacios en donde se forman ciudadanos aptos para la vida en sociedad y sujetos preparados para desenvolverse en ella. Pero en este caso quisiera, sobre todo, señalar a los espacios educativos, específicamente a las escuelas y colegios, como sitios importantes y determinantes en la construcción de la emocionalidad.

Esto debido a que son el lugar en donde transcurren las etapas en las que se forman y afirman una serie de factores que acompañan a las personas a lo largo de su vida. Entonces, el entorno que mencionamos antes, donde se construyen estos cimientos emocionales, en este caso serán las escuelas y colegios.

Para afirmar que los afectos se construyen socialmente y uno de los principales espacios de construcción afectiva son las escuelas y los colegios, es necesario entender a las personas como constructoras y al mismo tiempo resultado de su entorno. En cuanto al desarrollo del sujeto Berger y Luckmann mencionan que, “desde su nacimiento el desarrollo de éste, y en realidad gran parte de su ser en cuanto tal, está sujeto a una continua interferencia socialmente determinada.” (Berger & Luckmann, 1966). Esto, para aclarar que el hecho de que las personas construyan su propio entorno, no quiere decir que los fenómenos sociales dependen de ellas y se pueden alterar de un momento a otro. Sino que, si bien “...el hombre construye su propia naturaleza” (Berger & Luckmann, 1966) estos son procesos histórico - sociales que marcan y dan significado a la vida cotidiana independientemente de los hechos o voluntades individuales.

Para que un individuo sea parte de la sociedad y la sociedad sea parte de él es necesario un proceso de socialización. Entendiendo la socialización como el proceso de transmisión de códigos y conocimiento que se transmite a la siguiente generación y su importancia radica en el hecho de que lo aprendido en este proceso se acepta como verdad objetiva y posteriormente se internaliza como una realidad subjetiva, compuesta por las interpretaciones simbólicas, internalización de roles y la formación de identidades individuales. Esta transmisión de conocimiento inicial determina, entre otros, los rasgos emocionales y sensibles del individuo que lo atraviesan y conforman en su cotidianidad.

Para exaltar aún más el rol de las emociones en este proceso, es necesario señalar que el aprendizaje al que nos referimos no es un proceso cognitivo en estricto sentido, por ello los aprendizajes requeridos para desenvolverse en sociedad poseen una importante carga emocional sin la cual sería imposible que se dé.

Lo que hay que remarcar es que el proceso de construcción emocional se produce necesariamente en una estrecha interrelación con el ambiente y, por ende, depende en gran medida de todos los factores que un individuo en específico encuentre a su alrededor. Si bien, las emociones usualmente han sido consideradas como un acto individual e independiente, al ser seres sociales, las personas en un mismo espacio construyen un entorno emocional común, que pasará a formar parte de su cotidianidad y a delimitar sus horizontes emocionales. Esto haciendo referencia a la línea base que contiene las referencias afectivas en las que una persona o grupo de ellas se sitúa justamente para significar y ver el mundo.

La construcción de las propias emociones incluye también el reconocimiento de un otro con emociones significativas para mí. Es decir, soy capaz de apropiarme y entender el mundo sentimental de otro cercano a mí, lo que lleva a que no se compartan únicamente las experiencias y situaciones, sino también los efectos sensibles que estas provocan. En este

sentido, existe un otro cuyas emociones son significativas para mí, y soy capaz de empatizar e incluso lograr sentir lo mismo que el otro siente.

1.2 Comunidades afectivas

Existen dos puntos clave en el desarrollo de este estudio, el primero es que las experiencias en la primera etapa de socialización se conforman como las bases con las que un individuo va a significar y mediar tanto relaciones como vivencias futuras; el segundo es que un grupo de personas puede experimentar las mismas situaciones y significarlas de la misma manera, lo cual producirá un lazo de unión entre ellas.

Como mencionamos, los cimientos emocionales que se construyen durante las primeras etapas de vida de una persona son determinantes en el tipo de emociones presentes en sus relaciones y experiencias. En este sentido, cabe mencionar que la conciencia sólo retiene ciertas experiencias, pero una vez sedimentadas, es decir, asentadas en nuestra memoria como experiencias son "... estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables" (Berger & Luckmann, 1966), y pasan a formar parte de la conciencia a largo plazo de las personas. Esto significa que aun cuando sólo una pequeña parte de las experiencias de una persona pasan a conformarse como estas entidades reconocibles y memorables, las que lo hacen forman parte de este cimiento emocional determinante en el resto de la vida de una persona. Todas las futuras relaciones y vivencias tendrán como base y guía las que se experimentaron en estas etapas.

Como mencionamos, una experiencia específica puede ser sedimentada en la conciencia de un grupo de personas. Esto ocurre cuando la misma experiencia es compartida y significada de igual manera lo que puede producir la creación de un lazo de unión entre ellas. Entonces, si un grupo de personas comparten el entorno, es posible que experimenten las mismas situaciones y las signifiquen de la misma forma. Lo que quiere decir que, al terminar la

primera etapa de socialización, y aun cuando este grupo de personas ya no comparta el mismo entorno, mediarán y significarán sus experiencias futuras de la misma forma. Es así cómo se conforma el lazo de unión que mencionamos antes.

Para complementar, podemos decir que las personas en un mismo entorno no solo son capaces de significar experiencias de forma conjunta y similar; sino que, dado que los otros forman parte de mi entorno y yo formo parte del de los otros, en este conjunto de relaciones se “producen condicionamientos mutuos entre las personas” (Sabido, 2017). Por ende, las personas se afectan recíprocamente.

Lo que quiere decir que tanto las actitudes como las emociones presentes en las relaciones sociales están mutuamente condicionadas, no son actos individuales y al azar independientes del espacio en donde una persona se encuentra. Entonces, al reconocer y significar las emociones y experiencias de otros como significantes para mí, al mismo tiempo se abre la posibilidad de que otros condicionen nuestras actitudes y emociones, afectándonos así de manera recíproca. Esta forma de afectar y condicionar los unos a los otros está en gran parte mediada por los sentidos corporales, es decir, lo que una persona siente da paso a formas determinadas de relacionarse.

Para dar sentido a esto, es necesario contemplar el rompimiento de la dualidad mente/cuerpo o percepción/sensación. Esto es posible partiendo del hecho de que los seres humanos sienten y le asignan un sentido a ese sentir. Por esto, la percepción no es solo cognición o sensación, como menciona Sabido (2016) retomando a Vannini. En otras palabras, a lo que sentimos físicamente, es posible darle un sentido a partir de una acción cognoscitiva. Por ello, las emociones y sensaciones no pueden identificarse de forma separada en la mente o en el cuerpo, sino que deben ser reconocidas y situadas en ambos. Por ende, si las experiencias sensoriales están cargadas de significados, las sensaciones y emociones que una persona

provoque en otra determinará las formas de relación que tendrán lugar en un determinado entorno.

Entonces, si las sensaciones y emociones pueden dar forma a las relaciones y además se pueden dar experiencias colectivas que las personas involucradas significan del mismo modo, es posible que un grupo de personas dé un mismo sentido a una serie de sensaciones experimentadas en conjunto, "... lo que se escucha en común puede llegar a formar una "comunidad de sentido". (Sabido, 2017)

Aquí, podemos referirnos a ese grupo que vivió su primera etapa de socialización en un mismo espacio. De esta manera significaron sus experiencias de manera colectiva y al menos de manera general, atravesaron por las mismas sensaciones físicas y emocionales. Esto les permitió crear una comunidad a partir de los rasgos comunes presentes en su desarrollo social, emocional y cognoscitivo.

1.3 Qué significa sentir

Es necesario saber a qué nos estamos refiriendo específicamente cuando hablamos de sentir y qué concebimos por emociones o afectos. En este sentido, debemos decir que las emociones son "significados culturales que conciernen a un "yo" en relación con "otros". (Illouz, 2007)

Con esto no pretendemos negar que las emociones y afectos poseen una dimensión psicológica, pero esta dimensión no es más importante que la social y cultural en la construcción o el sentido que se les da. En esta medida, y aunque las emociones nos parezcan algo individual que carece de reflexión, debemos tener en cuenta que el sentido asignado a las emociones, del que hablamos antes, está directamente relacionado y condicionado por el contexto social y cultural propio del entorno (Abramowski, 20011). Además, las emociones,

como cualquier otro aspecto de la vida social, no escapa a la categorización y por tanto a la valoración positiva o negativa que se les pueda dar, dependiendo justamente de la cultura.

Por ello es posible que una misma emoción sea vista como algo reprochable para una generación o grupo humano, o sea completamente aceptada y permitida para otro. Lo que nos indica que las emociones no son puramente un acto individual, sino que como mencionamos antes, están estrechamente relacionadas con su entorno. Como menciona Abramowiski (2011), las emociones presentes en las relaciones sociales, de manera histórica han sido construidas, reguladas y educadas.

Con esto quisiera señalar que, así como las emociones son educadas, la forma en la que sentimos es aprendida. El sentido que le asignamos a las emociones y sensaciones se construye y depende de nuestro entorno, en otras palabras, el cimiento emocional al que nos referimos al inicio no depende de mí, sino de los otros a mi alrededor.

Así podemos ver que lo que una persona siente es reflejo de lo que los demás a su alrededor aprendieron a sentir en su momento, y han hecho parte de su comportamiento. En otras palabras, hablando en términos de etapas de vida, la forma en la que un niño/a siente y el sentido que le da a sus emociones es el reflejo de lo que sus “otros significantes”; es decir, familia cercana y en este caso maestros, le han enseñado y aún más importante de lo que le han transmitido verbalmente, es lo que estos le han demostrado.

Adicionalmente, si nos centramos en la premisa de que las emociones se educan y se construyen, sumado a que “el individuo llega a ser lo que los otros significantes consideran”, si un niño o niña es considerado/a de determinada manera, las personas de su entorno, a su vez se comportan de una forma específica con él o ella. Así, el infante aprende y aprehende las actitudes, emociones y sensaciones que se le muestra en su entorno próximo.

Mencionamos el “entorno próximo” ya no refiriéndonos necesariamente al de un niño o niña, sino en general al entorno próximo de una persona para dar paso a otro de los aspectos que es importante considerar al momento en que hablamos de sentir en este estudio y para entender aún mejor la relación entre el sentir emocional y el físico.

En términos cortos, “sentir significa estar implicado en algo”. (Heller, 1980). Y al igual que las emociones por sí solas, está predispuesta a clasificación y valoración. La implicación también puede ser positiva o negativa, activa o reactiva o también directa o indirecta. Es decir, una persona puede sentir en la medida y modo que se encuentra implicada con una acción o experiencia en particular. De este modo se puede hablar también de una “amplitud” de la implicación. Que no depende sólo de cuestiones de cercanía física o que está atravesada únicamente por las sensaciones corporales básicas. En otras palabras, no necesito presenciar físicamente un hecho para que mi implicación en el mismo me haga sentir de determinada manera, incluso, la acción no necesita recaer sobre mí o a mis seres cercanos, para que ese hecho sea capaz de despertar emociones en mí.

Como mencionamos antes, las emociones y las sensaciones corporales están intrínsecamente relacionadas, de esta forma mi implicación en una determinada situación me puede llegar a afectar incluso de manera física, lo que para Heller (1980), es el máximo nivel de implicación al que puede llegar una persona.

En cuanto a esto, la sociedad también “marca un límite” permisible para la intensidad y forma en la que una persona expresa sus emociones (Heller, 1980). Así podemos ver que ningún aspecto de lo emocional escapa a la formación social y cultural. Es por ello que socialmente podemos reconocer cuando una persona está excediendo los límites permitidos, lo que hace necesario regular y educar sus emociones para acoplarse a los contenidos emocionales socialmente prescritos.

1.4 Dicotomización emocional

El mundo de lo emocional, así como otras construcciones sociales, está atravesado por una lógica de dualidad, que no solo los clasifica, sino que divide y asigna una carga valorativa a cada uno de los afectos que podemos experimentar.

En el caso de los sentimientos, la dualidad que da paso a esta dicotomización tan marcada con la que se concibe a lo sentimental es la de razón y emoción. Cuando “la razón se convirtió en la rectora de la vida humana, las pasiones adquieren connotaciones eternamente negativas” (Abramowski, 2011). Con esto señalamos que a partir de esta dualidad a las sensaciones se les conceden cargas positivas o negativas dependiendo de con qué extremo de la dualidad se les relacione.

Muy ligada a la dualidad ya mencionada nos encontramos con la división entre mente y cuerpo. La mente y la razón, y por ende, las sensaciones relacionadas a estas, se encuentran del lado positivo. Por otro lado, las emociones y el cuerpo se sitúan del lado negativo y con ellos las sensaciones asociadas a estos. “Una vez construido el binomio razón/pasiones, las cuestiones del corazón quedaron del lado negativo” (Abramowski, 2011). De este modo lo racional no se concibe únicamente como separado de lo sentimental sino como un rasgo superior y deseable en todo momento de la vida humana.

Para referirnos a las emociones del lado negativo, que son las que más trabajaremos, usaremos el término de pasiones, debido a que es el más frecuente literaria y socialmente para referirse a los sentimientos ligados al cuerpo, las más cercanas a los instintos incontrolables, aquellas que nublan la razón. En cambio, las emociones positivas son aquellas que llevan a las acciones prudentes y calmas, compatibles sobre todo con la domesticidad y con tintes de razón.

Desarrollaremos más las pasiones debido a que estas son las sensaciones que históricamente se pretenden educar. En este camino de aprender a reprimir y dominar las pasiones, no se forma únicamente el cuerpo que es en donde la tradición proveniente de la Ilustración ha decidido situar a las pasiones, sino que en este camino la mente, para referirnos a la dualidad entre mente y cuerpo, es a su vez formada con las ideas que se desprenden del disciplinamiento físico.

La tradición de la filosofía occidental que separa razón de emoción las define como “un conjunto de reacciones automáticas corporales que son un obstáculo para el adecuado comportamiento moral” (Pinedo, Pachecho & Yáñez, 2017). Una vez ubicadas a las pasiones como sensaciones situadas en el cuerpo y que no son deseables sentir, debemos señalar también el rol de la moral en esta dicotomía y de paso el de la religión

Como menciona Abramowski (2011) a partir de las ideas de Kant, las pasiones son algo determinista e irresistible que nos incapacita y pone en evidencia nuestra esclavitud frente a ellas, debido a que son algo independiente a nosotros. En este sentido, las pasiones alejan a las personas de la moderación y el orden del que se encarga la razón. Por otro lado, la religión propone que las pasiones están ligadas al mundo de las tentaciones y de lo pecaminoso. En ambos casos, las pasiones son aquellas sensaciones que conducen a las personas a salirse de los márgenes sociales, no importa si tiene un enfoque racional propio de la Ilustración o uno de la doctrina cristiana, en cualquier caso, se está de acuerdo en que deben ser controladas, reguladas, educadas e idealmente eliminadas.

Kant se refiere a esta educación de las pasiones y el cuerpo como “abstinencia emocional” (Abramowski, 2011) refiriéndose a esta constante represión de todo lo que conlleva la expresión y la exteriorización de las pulsiones del cuerpo que las pasiones provocan, esto con

el objetivo de formar un buen carácter, que les permita a las personas desarrollarse limpiamente en la sociedad.

Esta “abstinencia emocional” también está ligada a un factor de género. Las emociones que una mujer puede o no sentir en público no son las mismas que un hombre, en la mayoría de los casos el repertorio permitido para las mujeres es mucho menor que el de los hombres y sus formas de expresión sobre todo físicas también se reducen considerablemente. Por ende, los matices que tome el disciplinamiento del cuerpo femenino serán diferentes y estarán sobre todo ligados a las cuestiones morales que mencionamos anteriormente.

Bibliografía

Berger, Luckmann. 1966. *La Construcción Social de La Realidad*. edited by A. Editores.

Heller, A. (1976). *Sociología de la vida cotidiana* .

Heller, A. (1980). *Teoría de los sentimientos*. Filosofía y cultura contemporánea.

Henríquez, R. Y. (2010). *La construcción social de la realidad: la posición de Peter L. Berger y Thomas Luckmann*.

Sabido Ramos, Olga. 2017. “Georg Simmel y Los Sentidos: Una Sociología Relacional de La Percepción.” *Revista Mexicana de Sociología* 79(2):373–400. doi: 10.22201/iis.01882503p.2017.2.57667.

Capítulo II: Modelar cuerpos y condicionar emociones

2.1 Espacios y cuerpos

En el capítulo anterior mencionamos que sería un error considerar al cuerpo y la mente como dos entidades separadas debido a que esto nos llevaría a pensar que una no influye sobre la otra. Esta idea provoca que se ignore el hecho de que lo que pasa o se hace sobre el cuerpo tiene efectos sobre nuestra configuración emocional. Así, la forma en que nos sentimos se refleja al mismo tiempo sobre nuestro cuerpo. En este sentido, la premisa sobre la cual girará este capítulo es que la educación y disciplinamiento del cuerpo no se quedan en un simple

código. No se trata únicamente de direccionamientos que impiden realizar tal o cual acción en determinado momento, lugar o de determinada forma, sino que la forma en que el entorno nos enseña a modelar nuestro cuerpo en su conjunto es determinante en la construcción del horizonte emocional. La educación entonces incide en movimientos, performatividad, expresiones, entre otras. Así mismo, esas emociones que surgen del tipo de educación a la que se somete nuestro cuerpo, se reflejarán como efectos físicos. En otras palabras, las sensaciones físicas son evidencia de nuestras emociones.

Cuando hablamos de la relación que tiene el disciplinamiento del cuerpo con la construcción de emociones y por ende de sus efectos físicos no nos referimos únicamente a la serie de sensaciones pasajeras que experimentamos al sentir alegría, miedo o tristeza. Nos referimos más bien a que el disciplinamiento deja una serie de huellas en el comportamiento corporal dependiendo del tipo de educación por el que atravesamos y que nos atraviese. Cabe recalcar que la educación a la que hacemos referencia es la que se vive en las escuelas y colegios. Es decir, estudiaremos toda esa receta de movimientos aprendidos y educados a lo largo de nuestro paso por la educación formal y sus efectos emocionales.

Es importante situar este aprendizaje en la educación formal debido a que uno de los aspectos más importantes para el estudio del cuerpo es el espacio en donde este es educado. Como menciona Sabido (2017), retomando las ideas de Simmel, el movimiento del cuerpo en el espacio es primordial, debido a que las personas no solo tienen cuerpo, sino que se mueven con él y a partir de este movimiento las personas tienen una percepción particular del mundo.

Con esto llegamos a la estrecha relación que existe entre espacio, cuerpo y percepción. El movimiento del cuerpo dentro de los espacios es lo que le permite a las personas desarrollar su percepción sobre el mundo y es esto lo que les permite desarrollar ciertas sensaciones y sentimientos dependiendo del tipo de espacios que habiten. Es este movimiento de los cuerpos lo que permite darles un sentido a nuestros entornos.

Quiero especificar que lo planteado en este estudio es realizar una sociología de las emociones centrada específicamente en la construcción de las emociones dentro de las instituciones educativas, atravesadas al mismo tiempo por la religión católica. Por este motivo, todos los elementos desarrollados guardan una estrecha relación ya sea en el rol que cumplen estos elementos dentro de su socialización, o bien cómo las emociones influyen en determinados procesos y acciones.

Los espacios no son meramente estructuras físicas construidas para cubrir una necesidad, o que están dispuestos para un uso particular, los espacios son al mismo tiempo lugares de interacción, de encuentro con un “otro” e incluso lugares de confrontación, y como toda interacción y acción humana está atravesada por una serie de sentimientos, los espacios físicos se convierten en una especie de hospedaje de todos estos sentimientos que surgen. Es por esta razón que para un estudio y comprensión del cuerpo es necesario detenerse en un análisis de los espacios en los que estos habitan.

Así como los espacios son capaces de evocar una serie de sentimientos también pueden generar emociones particulares, y de esta manera pueden provocar que los cuerpos se comporten de determinadas formas en función de para qué estén diseñados. Podemos decir entonces, que también cumplen una función socio-emocional y dan cuenta de tipos de dinámicas, interacciones o acciones se desarrollan en ese lugar.

Los espacios pueden estar estructurados de tal manera que los cuerpos se comporten de forma educada y formal, estos espacios pueden tender a generar una serie de emociones de miedo, estrés o inseguridad. Por otro lado, existen otros que justamente permiten el despliegue de otro tipo de emociones como la tranquilidad, seguridad o alegría y están contruidos para que los cuerpos se comporten de forma más libre y fluida.

Con esto no queremos decir que la forma en la que un lugar está construido por sí solo basta para que los cuerpos y por ende las personas se comporten y signifiquen los espacios, existen otros aspectos igual de importantes como lo son el tipo de actividades que se desarrollen, las personas con las que se interactúa, entre otras. Pero no se puede perder de vista que los espacios no están diseñados de forma inocente, por decirlo así, sino que en su construcción se guardan los objetivos con los cuales se estructuraron, y no se puede ignorar este hecho a la hora de analizar la subjetividad de los espacios.

Según Bautista (2004), la representación del espacio no solo es uno de los componentes de la subjetividad sino también unos de los símbolos mediante los que se nos transmite una serie de funciones sociales. De este modo los espacios también conforman entidades que dan cuenta del comportamiento, actitudes y emociones permitidas, prohibidas o castigadas dentro de determinado lugar dependiendo de su función social.

Ahora para centrarnos en el tema de estudio propuesto en este trabajo de titulación, debemos caracterizar y desarrollar lo que concebimos como espacios educativos, así como todo lo que

estos implican en la formación de los afectos y el proceso de socialización de los/as estudiantes. En este caso nos referimos al conjunto de sitios dispuestos para todo lo que involucra la educación dentro de las escuelas y colegios. En este sentido, no solo estamos caracterizando lugares como las aulas de clase u oficinas, sino también los patios de juego o los bares del colegio.

Por definición, las escuelas y colegios son el lugar principal donde se desarrolla la educación. Pero, como planteamos en este estudio, en estas instituciones se aprende mucho que no tiene nada que ver con el aprendizaje formal de contenidos educativos. En estos espacios, donde la mayoría de las personas pasan gran parte de su vida, se socializan una serie de parámetros y reglas que no se rompen ni se deshacen en el momento que los/las estudiantes abandonan los centros educativos. En este caso nos centramos en aquellas reglas y parámetros que se dirigen al cuerpo y por ende a sus expresiones y a los afectos que de este surgen.

Como prueba de esto encontramos que los diferentes espacios que lo constituyen tienen una estructura y una intencionalidad particular que va más allá del simple aprendizaje formal. Hablando específicamente de los espacios educativos, cada lugar que lo conforma tiene una potencialidad formativa diferente, el patio de la institución no tiene la misma función que las aulas de clase (Villarreal & Gutiérrez, 2014). Si nos basamos en lo que mencionamos anteriormente, podemos decir que los espacios dentro de las escuelas y colegios están estructurados de una forma determinada que busca que los cuerpos de los/las estudiantes se comporten de forma determinada y por tanto producen ciertas emociones en los/las estudiantes.

Quisiera señalar aquí un punto importante a considerar; si una persona pasa 12 años, que es lo que dura el proceso educativo en promedio, en espacios que le producen el mismo tipo de sensaciones y educan su cuerpo de la misma manera, es de esperarse que estas emociones y esta forma de expresarse físicamente lo acompañen a lo largo de la vida.

Como mencionamos, los espacios nos transmiten una serie de funciones sociales, y en el caso de los espacios educativos, estos son un importante recurso educativo, tanto didácticamente como en su vertiente socializadora que es la que nos interesa en este caso. Esto se debe a que, como describimos antes, las emociones que las personas desarrollan no son un hecho individual, sino que responde a una dinámica anclada al tipo de entorno en el que se den sus interacciones. Entonces, si la socialización de una persona se da en un conjunto de espacios

que le transmiten son sentimientos de verticalidad, control, castigo a las equivocaciones, aun cuando esta persona salga de estos espacios los sentimientos derivados de su proceso de socialización, tanto primaria como secundaria, seguirán presentes a menos que se haga un ejercicio consciente de de-construcción.

Al hablar de la intencionalidad de los espacios en las instituciones educativas, esta es la máxima optimización y eficiencia de todos los procesos de aprendizaje que se dan dentro de esta. Los/las estudiantes pasan un determinado tiempo dentro de la institución que en ocasiones resulta limitado, esto quiere decir que se deben usar todos los recursos disponibles, y uno de los recursos educativos más importantes es la construcción de los espacios y la disposición de los cuerpos dentro de los mismos.

Los espacios a los cuales haremos referencia pertenecen al tipo de instituciones tradicionales religiosas católicas. Si bien todas las instituciones educativas comparten una serie de lineamientos que disciplinan y educan a los estudiantes del mismo modo, las instituciones educativas religiosas tienen algunas particularidades que hacen de su proceso educativo diferente al de resto de escuelas y colegios.

Por educación tradicional nos referimos al tipo de modelo educativo presente en casi todos los centros educativos a nivel nacional. Se basan en la transmisión de información a cargo de un/una docente que tiene a su cargo y en su poder todo lo que corresponde a las dinámicas dentro de la clase. Dentro de esta lo alumnos/as, posteriormente abordaremos mejor este término, lo máximo que hacen es anotar ya que no pueden recordar lo que se les dijo, memorizar mecánicamente la clase para rendir un examen y posteriormente olvidar todo lo que se les transmite. Sumado a esto, el sistema educativo tradicional se caracteriza, dice Pérez Gómez (2018), por la resistencia irracional al cambio, defensa de las interpretaciones y rutinas habituales, incluso despreciando evidencias contrarias. A esto, quisiera añadir la noción neoliberal de la educación, en cuyo sistema se requiere romper con la autonomía de los ciudadanos a través de la imposición del miedo colectivo, la anulación de pensar, actuar o proponer. En este caso la educación actúa como un aparato de legitimación ideológica y justificación social. Este modelo de escuela ignora la diversidad y ahoga la creatividad de los/las estudiantes, focalizando su atención en la evaluación y cumplimiento de estándares exigidos a todos los grados y etapas escolares (Pérez Gómez, 2018).

En estas instituciones la distribución de los lugares y por tanto de los cuerpos, está por completo sujeta a una serie de normativas y concepciones basadas justamente en las dualidades que tratamos en el capítulo anterior. Otro factor determinante en cuanto a las funciones sociales que estos espacios buscan transmitir, es que no solamente se busca el desarrollo de las funciones racionales por encima de las emocionales; como centro educativo formal y además tradicional, idealmente se espera que lo que se enseña y lo que se aprenda sea sobre todo una serie de conocimientos que parten de las distintas materias y que tienen como función preparar a los estudiantes para que se inserten en la educación superior y finalmente al mundo laboral. Pero además de esto, las instituciones educativas religiosas tienen una preocupación por educar a sus estudiantes en todo lo que concierne a la moral católica, es decir, los colegios y escuelas católicas están sobre todo encargadas de formar a sus estudiantes en los valores y principios religiosos.

2.2 Cuerpos y espacios en las instituciones religiosas

Ahora me gustaría remarcar cuál es la misión y objetivo de la educación católica específicamente en América Latina y el Ecuador a partir de la misma autoidentificación de organizaciones como la CIEC (Confederación Interamericana de Educación Católica) o la CONFEDC (Confederación Ecuatoriana de Establecimientos de Educación Católica). La CIEC señala que su misión es

Animar la evangelización de los pueblos de América a través de la educación, difundir y defender los grandes principios que conciernen a la organización de la Educación Católica, y promover la comunión y solidaridad entre sus miembros. CIEC

Por su parte la CONFEDC es una institución de derecho privado, sin fines de lucro y con finalidad de servicio social. Tiene a su cargo 21.500 docentes y una población estudiantil aproximada de 500.000, pertenecientes a un total de 1413 establecimientos de educación católica, en los niveles inicial, básico, bachillerato e instituciones de educación superior. Reconoce como máxima autoridad a la Confederación Episcopal Ecuatoriana, en todo lo vinculado a la doctrina y principios de la Iglesia Católica. CONFEDC

Señalo esto con el objetivo de contextualizar tanto el propósito de la educación religiosa a nivel regional, como su situación en cuanto a la cantidad de centros educativos que tiene a su cargo para comprender las particularidades de este tipo de educación a las que nos referimos anteriormente. La educación católica se presenta como parte de un proyecto de

evangelización de las poblaciones, esto quiere decir que su plan de estudios no se limita a los conocimientos científicos abordados de manera estándar en todas las instituciones educativas, sino que como parte de su proceso formativo se encuentra la enseñanza religiosa, con el objetivo de que sus estudiantes se formen en esta creencia religiosa y la compartan. Al hablar de defender los principios ya da cuenta de una serie de normas y valores que los educandos de estas instituciones tendrán que acatar, no sólo en lo referente a la disciplina general de todas las instituciones, sino a la serie de principios propios de la doctrina católica a los que tendrán que acogerse como parte de su proceso educativo en estas escuelas y colegios.

En este sentido hay algunas pautas necesarias para el estudio y análisis de lo que respecta a la estructuración y disciplinamiento de los cuerpos dentro de las instituciones educativas a partir de una serie de elementos presentes en los procesos de aprendizaje formal.

Para que la escuela y el colegio funcione de la forma en que se espera, es necesario que mientras los/las estudiantes se encuentren en la institución, esta sea capaz de controlar una serie de factores dentro de la vida de sus educandos. En este sentido, las instituciones educativas, tienen una serie de mecanismos, sobre los que nos detendremos más tarde, que van desde campanas que dan una noción de cómo funciona el tiempo dentro de la institución, pasando por personas que tienen el rol específico de controlar y vigilar, hasta llegar a la normativa institucional que prohíbe o permite una serie de acciones y comportamientos. Podemos entender entonces que la educación formal y por ende la religiosa está necesariamente relacionada con estructuras de poder que son justamente las que le permiten controlar esta serie de factores. Estas estructuras hasta cierto punto logran ser visibles para los/las estudiantes y docentes, pero en la mayoría de los casos no es fácilmente reconocible ni siquiera por las mismas personas que ejercen este poder.

De forma generalizada y extendida, la educación se concibe como un ejercicio de simple transmisión de información y además está completamente especificado quiénes son las personas autorizadas y que legítimamente pueden transmitir esta información. Esto es a lo que Paulo Freire (1968) denomina “educación bancaria”. El autor describe en este caso a la educación como una narración cuyo sujeto es el docente y a lo que conduce a los estudiantes es a la “memorización mecánica” de lo narrado. Ahora, la llama educación bancaria porque en esta dinámica los educandos se convierten en vasijas que han de ser llenadas con los depósitos de su educador. Así, mientras más vaya llenando estos recipientes vacíos, mejor

docente será, y cuanto más se dejen llenar de estos depósitos dócilmente, mejores educandos serán.

El término dócil en este caso me parece sumamente importante, debido a que, a mi parecer, esta dinámica es la que permite todo el resto de disparidades y estructuras de poder presentes en los procesos de aprendizaje formal. Idealmente las instituciones educativas son el lugar donde se da todo el proceso educativo, y bajo la dinámica de la educación, los/las estudiantes no tienen voz respecto a ninguna parte de su proceso de aprendizaje. Entonces, si no son capaces de opinar y moldear su educación en estricto sentido, es decir, la parte principal y la razón por la que se encuentran en la institución es imposible que se dé una estructura horizontal en otros aspectos intrínsecos y muchas veces ignorados que también son parte del proceso de aprendizaje.

Para ahondar más en estas estructuras de poder y entender cómo llegan incluso a ser capaces de controlar el cuerpo, hay que señalar que, de inicio, la organización de las instituciones educativas tradicionales se basa en una jerarquización de todos quienes la componen. De esta manera existe una clara línea de mando, en donde tanto estudiantes, autoridades y docentes saben cuál es su rol y su lugar dentro de esta jerarquía. Esta jerarquización se extiende fuera de la institución que, a su vez, en el caso ecuatoriano, debe rendir cuentas y acatar órdenes del Ministerio de Educación como máxima autoridad. Pero en el caso de los centros religiosos no solo se responde a una autoridad institucional sino moral, es decir, existen jerarquías y mandatos por fuera de formal, que responden a figuras de autoridad moral, en este caso el Papa que es la representación de todos los principios que se deben cumplir por quienes se encuentren dentro de la doctrina católica. Este nivel de jerarquía no requiere un control burocrático o material, debido a que las autoridades religiosas dentro de las instituciones por sí solas se encargan de hacer cumplir todas las directrices que provengan de su máxima autoridad.

Dentro de las instituciones educativas existen relaciones de poder que están sostenidas por la idea de autoridad que se tiene del docente, y es esto sobre lo que se sostiene la educación tradicional. Sin la autoridad que el docente es capaz de ejercer sobre los estudiantes no sería posible que se lleven a cabo todas las dinámicas de dominación presentes en este tipo de educación y junto a la idea de autoridad viene la idea de que el maestro es el modelo al que se debe seguir y obedecer sin opción o necesidad siquiera de oposición. Pero si la figura del maestro es la de una autoridad a la que no se contradice, para que la estructura de poder

pueda darse, es necesario que exista una figura opuesta, que en este caso es la del alumno, un término que he estado evitando dada su connotación, pero que es justamente esta la imagen generalizada en el imaginario colectivo sobre los niños/as y adolescentes dentro del proceso educativo.

Mucho se ha hablado que el término alumno se refiere a un ser sin luz, haciendo alusión al conocimiento como aquella luz que le falta, pero existe una significación más precisa y que da más sentido al hecho que quiero destacar. Debido a su raíz latina en la que se destaca la palabra *alere*, es decir alimento, se puede considerar más a un alumno como “el que se alimenta”. El alimento entendido como conocimiento, nos conduce al alumno como un ser en falta que debe ser llenado con el conocimiento que otro le otorga.

Aun cuando puede que este término no se use conscientemente o que incluso no se use, es así como se trata los/las estudiantes en todo su proceso educativo, como personas que necesitan de un otro que los asista y los “alimente”, en otras palabras “la función magisterial inducida por la enseñanza individual se define por el derecho y el deber del que lo sabe todo y lo puede todo, de educar y de instruir al que nada sabe ni puede” (Gilbert, 1977). De este modo los estudiantes se convierten en figuras a las que no únicamente se les debe llenar de conocimiento, sino que deben ser guiados y controlados en cuanto a su comportamiento.

Entonces, si es esta la noción que se tiene de los estudiantes tiene sentido que no se les tome en cuenta, por ejemplo, a la hora de organizar los contenidos de clase, mucho menos es posible considerar un espacio conjunto de aprendizaje en la que además se considere respetable y válido su conocimiento o comportamiento. Más bien se espera que los estudiantes se conviertan en una “copia fiel del maestro y debe actuar según instrucciones estrictas que recibe de él” (Gilbert, 1977).

Estas disparidades en los roles dentro de la dinámica de las instituciones dan paso al resto de mecanismos de control y disciplina que forman parte intrínseca de todo el proceso educativo. Como mencionamos, el nivel último de control al que las instituciones llegan es el del cuerpo en todo lo que a él respecta, tanto en su dimensión afectiva, sexual y física. Como señala Rivadeneira (2021), “la pedagogía es la ciencia que garantiza saber cómo conducir o acompañar a las personas para que desarrollen las herramientas de intervención sobre los educandos, tanto en términos corporales como racionales y emotivos”. Podemos ver que el hecho de que los docentes disciplinen a los estudiantes no es precisamente una actitud mal

intencionada que realicen voluntariamente con el fin de “complicar” la vida de los estudiantes, sino que es justamente ese el fin de la pedagogía y es resultado de la idea tradicional de educación y docencia.

Como revisamos las escuelas, colegios y el sistema educativo en general no se encarga únicamente de los conocimientos en estricto sentido, sino que “opera directamente sobre los cuerpos. Se trata de cuerpos atravesados por el poder y que se convierten en sí mismos en herramientas de ese poder o formas a través de los cuales el poder se produce” (Rivadeneira, 2021). En el caso de las instituciones religiosas, los cuerpos además están sujetos a una serie de normas morales, sobre todo en el caso de las mujeres. La iglesia católica ha construido un modelo de feminidad según el cual la mujer debe ser complaciente, honesta, laboriosa y piadosa (Piñero, 2016). La educación católica se encarga justamente de formar a las mujeres en todos estos valores que atraviesan directamente sus cuerpos y su formación personal, reproduciendo así estructuras de dominación y poder.

Como revisamos, todo lo que involucra la educación formal está lleno de estructuras y relaciones de poder, y como punto máximo de control se encuentra el cuerpo. En este punto quisiera centrar la atención sobre el disciplinamiento en los aspectos más concretos del cuerpo, en sus más pequeños movimientos y expresiones. Hilario (2015) rescata de Foucault y define a estos mecanismos de control como “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las disciplinas”.

Dentro de las instituciones educativas se entiende y ve como normal que los/las docentes y autoridades tengan la posibilidad de “manejar” las pequeñas acciones de sus estudiantes, es este control de los micro movimientos lo que permite que se den una serie de actitudes que consideramos comunes. Sin el control de estas actitudes incluso en sus dimensiones más sutiles no es posible que se lleven a cabo las clases tradicionales en la forma tradicional en que la mayoría de nosotros las recibimos.

Este control minucioso del cuerpo en todos sus movimientos es visible desde la forma en cómo se exige sentarse a los estudiantes. No se permite a los educandos acomodarse como ellos desean, sino que deben conservar una postura recta y tensa que en muchas ocasiones incluso resulta incómoda. Los/las docentes marcan cómo deben sentarse y acomodarse los/las estudiantes en todo el tiempo que se encuentran dentro del aula, es decir, la mayoría del

tiempo que se encuentran en la institución educativa. Estas pautas no se ponen de manera aleatoria, sino que responden a que su postura se considera una muestra de respeto a la autoridad, en relación con la figura de superioridad del maestro/a de la que hablamos antes. Entonces el cuerpo de los estudiantes contesta y es objeto de las muestras de respeto que se le debe dar al docente y debe modificar su posición corporal en función de esto. De este modo, quisiera señalar que el cuerpo de los/las estudiantes no sólo instrumentaliza o es de utilidad únicamente en el sentido de productividad para el mundo laboral, sino que también es instrumentalizado para perpetuar ciertas funciones sociales y estructuras verticales.

Es como si a partir de que los/las docentes son completamente capaces de educar y someter sus cuerpos, después de esto a los/las estudiantes no les queda otro camino que obedecer y seguir el resto de las órdenes que reciban de sus superiores. Una vez controlados sus cuerpos, no es posible que no sean educados sus afectos y sexualidad. Incluso se le cede al control de los/las maestras el permiso de levantarse o de algo tan básico como retirarse para ir al baño o comer. Como dijimos, hasta la más básica y pequeña acción del cuerpo es concedida al control de quienes se consideren autoridades dentro de la institución educativa.

Como señalamos brevemente, el control del cuerpo de los educandos involucra también su dimensión sexual. Generalmente en las instituciones, esta es una dimensión que sobre todo se pretende negar y ocultar. Desde sus expresiones verbales hasta las físicas es algo reprobado a nivel general dentro de las instituciones educativas. Lo que se pretende, al menos en las instituciones tradicionales es que los estudiantes nieguen y oculten todo lo que se refiera al mundo sexo-afectivo que llevan dentro de sí. Entonces la construcción del horizonte emocional a la que nos referíamos antes, en cuanto a lo afectivo se convierte en una negación y ocultamiento constante de lo sexo-afectivo en este espacio.

Pero dado que aun cuando las instituciones educativas intentan controlar y reprimir todo lo relacionado al mundo sexo-afectivo de los estudiante, hay espacios, aunque sean pocos, que escapan al control de las autoridades y docentes. Estos espacios se conforman como sitios en donde los estudiantes pueden expresar algunas de las conductas sexo-afectivas que son obligados a reprimir en los otros espacios. Por otro lado, debido a la constante vigilancia, esta expresión siempre está atravesada por el miedo a ser descubiertos. Antes mencionamos que los espacios no están contruidos de forma aleatorio, sino que están diseñados para transmitir ciertas funciones sociales; en este caso espacios como el baño no fueron precisamente diseñados con el objetivo de ser lugares en los que los estudiantes se sintieran

suficientemente libres de expresar algunas conductas, sino que ellos mismos/as los conformaron como tal. Así podemos ver que los espacios y sus funciones también son contruidos subjetivamente por las personas que los frecuentan. En este caso los/las estudiantes construyeron estos espacios como lugares de desfogue en cierto modo a partir de la necesidad de salir del “reglamento disciplinario y academia, y el freno a la espontaneidad y creatividad por el cumplimiento de un programa” (Diaz, 1990). Entonces, podemos decir que, hay actitudes y emociones reprimidas como la sexualidad que encuentran un espacio físico de expresión dentro de la escuela, así se construyen espacios físicos a los que se les destinan las actitudes prohibidas.

En relación con esto, la subjetivación de los espacios, a su vez da paso a la subjetivación de los sentimientos. Mediante relaciones y actividades que los educandos realizan asociadas a su mundo seño-afectivo. Como mencionamos, los/las estudiantes tienen la obligación de aprender a comportarse y obedecer las órdenes que vengan de la figura de autoridad, y en efecto adoptan todas estas expectativas que se tiene de ellos/as, pero así mismo despliegan lo que Cabrera (2019) define como “vida subterránea”, una vida paralela dentro de la institución educativa en donde se encuentran todos los amores, amistades y conflictos fuera de la vigilancia de los/las adultos/as.

Las relaciones amorosas son una de las partes más importantes de la vida subterránea los/las estudiantes en la época de escuela y colegio, en una oposición clara con el “dispositivo escolar tradicional” que pretende invisibilizar estos temas. Como podemos inferir, las relaciones que forman parte de esta vida subterránea deben ser guardados en secreto y alejados de los/las adultos/as debido a que podrían interferir en ella y destruirla (Cabrera (Diaz, 1990), 2019).

Como expresamos, los amores y las amistades permiten la subjetivación de los sentimientos. Los estudiantes se construyen como sujetos dentro del espacio educativo, desde una forma contrapuesta y distante a los dispositivos tradicionales de las instituciones educativas, respetando, sin embargo, las fronteras que se les han impuesto, entre estas la rígida distinción de género.

2.3 Lo femenino en la educación religiosa

La religión como pilar de la sociedad, no tiene solo la misión de dar forma a los puntos más esenciales de la vida cotidiana, sino que también da forma a las acciones más íntimas y

cotidianas (Heller, 1997). La religión se presenta como una guía en muchos de los aspectos de la vida cotidiana, representa una base sobre la que las personas basan sus acciones, actitudes y emociones. Debido a la complejidad de lo que representa la religión en la vida de cada persona es difícil saber exactamente hasta qué punto interviene en su vida, lo que sí podemos decir es que en la mayoría de los casos, existe un deseo de reproducir y mantener las tradiciones y creencias relacionadas. En este sentido, el aparato escolar funge una vez más como uno de los aparatos de socialización y reproducción más fuertes.

“Vivir según una determinada religión significa, por lo tanto —al menos en los períodos de su florecimiento—, no simplemente «creer» o solamente admitir los dogmas máximos, sino al mismo tiempo orientar el modo de vida según las exigencias y las «formas» de aquella” (Heller, 1997). Esto quiere decir que la vida completa de una persona religiosa está atravesada por sus dogmas y exigencias, entonces es de esperarse que algo tan importante como el proceso educativo esté incluido en esto. Las personas religiosas, a menudo, fueron criadas en el seno de una familia de dicha religión y además en un colegio con la misma afiliación religiosa.

Con esto, quiero denotar la relación existente entre socialización, religión e institución educativa y el hecho de que todos estos factores atraviesan el desarrollo de la vida de una persona. Quisiera añadir aquí un punto importante, aun cuando una persona, un niño/a o adolescente no se identifique con la doctrina religiosa a la que pertenece su familia e institución educativa, como es bastante común, resulta irrelevante debido a que en la mayoría de los casos estas imposiciones son tan fuertes e inconscientes, que muchas de las reglas o valores “internos” se desprenden y sostienen de la doctrina a la que su entorno se adscribe. Señalo esto, porque para organizar nuestra vida según las exigencias religiosas y estar sujetas a ellas no es necesario identificarse con dicha religión; basta con que nuestra socialización haya sido atravesada por esta.

Entonces, tanto la religión como la educación tienen el firme objetivo de formar y dar orden a más dimensiones de la vida cotidiana de las que se pueden notar a simple vista. Como menciona Pio XII (1943) “Se ha de comenzar por la educación cristiana de la juventud, que es el fruto y la raíz de la familia”. La educación, como hemos revisado, no se encarga únicamente del conocimiento formal en estricto sentido, sino que moldea y disciplina las emociones, el cuerpo, sensaciones y percepciones de sus estudiantes. La religión por otro lado, se encarga de dar forma y sentido a los puntos no sólo esenciales sino íntimos de la vida

cotidiana, además de servir como una base clasificatoria de acciones y emociones. Así que cuando se juntan estos dos factores en un aparato como la escuela tradicional, son capaces de controlar la vida de una persona en todas sus dimensiones.

En este sentido, cabe resaltar que la religión extiende su capacidad de regulación incluso y en ocasiones con más fuerza hasta la vida sexual. Para analizar esto, busco referirme a todo lo concerniente a la construcción de sexualidad y corporeidad femenina, entendiendo a la sexualidad como un despliegue de todo lo que involucra al cuerpo, así como a las sensaciones y pasiones que de él se desprenden, de este modo intento que no se reduzca la sexualidad a la mera genitalización. Más bien, quisiera asociarla al concepto de Foucault de *ars erótica*, que como Schaufler (2013), retoma, se refiere a un arte en donde el placer, no solo el sexual, es un fin en sí mismo como práctica y como experiencia, que permite el dominio absoluto del cuerpo y un goce /único.

Y, por otro lado, me refiero a lo “femenino” en su corriente más tradicional, atado a los estereotipos de género y una serie de estructuras de plausibilidad, atravesadas por la mirada de lo masculino, a las que están sujetas las mujeres cuya educación y sociedad gira entorno a la moral religiosa. Como retoma Caamaño (2007), de Hourihan “La importancia de las mujeres se limita al impacto que producen en los hombres, pues se presentan como naturales su sumisión y autorrenuncia, y se considera la sexualidad femenina como algo peligroso”.

Una vez especificado a qué nos referimos con los conceptos de sexualidad y de feminidad, es posible mostrar la interrelación entre la construcción de la feminidad y religión que da paso a una serie de disciplinamientos y actitudes que están presentes particularmente en la educación de las mujeres. En este caso me centro en algunas particularidades que tiene la educación femenina dentro de instituciones religiosas, esto no quiere decir que en instituciones educativas laicas o de otro tipo, no exista un disciplinamiento y una serie de reglas que se aplican particularmente a las mujeres. Lo que representa ser mujer está presente en el imaginario social en todo tipo de instituciones, no obstante, es necesario tener en cuenta que **la religión, en este caso la católica, juega un rol sumamente importante en lo que se refiere a la construcción del género, tanto en su dimensión física, como en la parte sexual y afectiva.**

En este sentido, me centraré en tres de los “mitos”, como los describe Fernández (1993), asociados al imaginario social de lo femenino: el de la mujer-madre, el de la pasividad erótica y el del amor romántico. Estos tres mitos de la feminidad están atravesados, respecto a

nuestro tema de estudio, a emociones y afectos que cumplen un rol determinado en su construcción. Al igual que el género, como mencionan Lopez & Flores (2019), las emociones tienen una función de performance, que permite a las mujeres modificarse a sí mismas como parte de una sociedad.

En este sentido, las mujeres pasan por una serie de adaptaciones que son aprendidas en su proceso de educación. En cuanto a la mujer como madre, la concepción patriarcal tradicional, está asociada a la pasividad, la maternidad en este sentido no es una elección, sino algo que sucede y debe ser así en la vida de toda mujer (Macón, 2016). Emocionalmente, también se plantea que toda mujer posee el “instinto maternal”, es decir, que por “naturaleza” las mujeres tienen una serie de afectos que no solo indican que está destinada a ser madre, sino que no están completos hasta el día que ejerce su maternidad. Ahora, en cuanto a la relación con la religión católica, existe la figura de la Virgen María como referencia, Según esto, su estatus familiar era determinante e incluso inmovil, su papel social y personal se reducía a su relación con el hombre (Piñero, 2016). Una mujer que aceptó una maternidad dócilmente y además mantuvo su estatus de virginidad y pureza dentro de su matrimonio. En otras palabras, es una mujer-madre, cuya pasividad erótica se mantiene intacta y que cumple todo lo relacionado a las reglas del amor y matrimonio tradicional. Es la imagen viva de todo lo que representa ser mujer en el sentido tradicional-patriarcal.

Ahora, para ahondar en la construcción de lo femenino como un sujeto pasivo en cuanto a su sexualidad, quisiera iniciar con una comparación hecha en uno de sus tratados por el escritor ambateño, Juan Montalvo, quien ha sido señalado como un liberal de su tiempo en relación con las mujeres (Burneo, 2006).

Los ángeles, quizá porque nuestra imaginación finge estar más en contacto con nosotros, son para el género humano el tipo de la belleza: no los hemos visto, no los conocemos, y con todo, para expresar lo sumo de la belleza en un niño, una mujer, decimos: Bello, bella como un ángel (Montalvo, 1912).

El ángel, como menciona Burneo (2006), es una creación espiritual perfecta, sin falencias humanas, pero sobretodo sin sexo. Entonces, para hablar de las mujeres, el ángel se convierte en una metáfora que, si bien se refiere a lo estético, también sirve para ocultar el sexo de la mujer, para presentarla despojada de su cuerpo, fuerza y movimiento. Estas constantes referencias y comparaciones de las mujeres con figuras divinas contribuyen con el

ocultamiento de la mujer en cuanto a sujeto capaz de sentir deseo, placer o de expresar sus pasiones.

Las mujeres están obligadas a ocultar e ignorar, en caso de atreverse a sentirlo, cualquier rezago de todo lo que pueda considerarse pecaminoso. De esta forma, el cuerpo de la mujer se convierte en un campo de disputa entre la apariencia y aquello que existe en la subjetividad de las mujeres. Burneo (2006), sostiene que los cuerpos de las mujeres y sus vidas se forjan por medio de los códigos civilizatorios. El cuerpo femenino es educado hacia el completo disimulo y ocultamiento, hasta el punto en que la línea del absoluto ocultamiento de las pulsiones se confunde con la ausencia de estas. Así, en su continua contención el cuerpo de las mujeres se transforma en un “cuerpo que ataca al cuerpo” (Burneo, 2006). A partir de esto, pienso que surge la idea en el imaginario social de que las mujeres, a diferencia de los hombres, las mujeres no somos seres con necesidades o deseos eróticos, que pese a la usual imagen de la mujer como emocional y al hombre como racional, en este caso, lo femenino es capaz de contenerse y no sucumbir ante los impulsos corporales. Como menciona Piñero (2016) retomando a Nash, la moral sexual está fundada en la doble moral y la consideración de la mujer como ser asexual cuyo impulso maternal es análogo al impulso sexual del varón.

En cuanto al último mito, el amor romántico, según Illouz (2012), representa el núcleo de la cultura moderna y constituye una parte esencial en la construcción de nuestra biografía y de nuestra estructuración emocional. El valor social y cultural otorgado actualmente al amor, se basa, sobre todo, en la producción de identidades masculinas y femeninas, la organización y proyección de la vida cotidiana. Muchas de las ideas de distinción entre lo masculino y lo femenino se sostiene gracias a la construcción del amor romántico, con esto se aumenta aún más la brecha y se afianza la noción de las mujeres como sujetos pasivos, que esperan y obedecen dócilmente a lo masculino, se convierten en sujetos que esperan ser conquistados y una vez logrado pasan a convertirse casi en una más de las posesiones del hombre. Dentro de las relaciones del amor romántico cada parte tiene sus roles y funciones determinadas de las cuales no podrán salirse, al menos sin una repercusión de castigo social.

En esta línea, la mujer recibe la misión primordial del cuidado y salvaguardia de la familia y el hogar, para la cual necesita interiorizar roles idealizados y sublimados de “esposa fiel” y “madre perfecta”. Entonces la mujer se convierte en el centro y en la encargada de mantener el hogar, de proteger la institución del matrimonio, como parte también de mantener el modelo de sociedad que se desea (Piñero, 2016).

Uniando estos tres mitos se conforma el estereotipo de “mujer ideal”, el tipo de mujer que la sociedad desea y para el que nos educan no solo en nuestras familias sino en todo nuestro proceso de aprendizaje formal. Las mujeres estamos constantemente inmersas en una serie de imposiciones en todo el proceso de socialización primaria y secundaria que nos atraviesa emocional, intelectual y físicamente. Como vemos no solo la educación religiosa tiene particularidades, sino que la educación católica a su vez es diferente si quienes educan son mujeres. Todas estas formas de disciplinamiento moldean actitudes, acciones y el horizonte emocional al que nos referimos inicialmente.

Si bien, no se pueden negar todos estos elementos que forman parte de la educación religiosa, tampoco pretendo que estos elementos sean los únicos presentes en este tipo de educación. Hay una variedad de factores por fuera del disciplinamiento que también conforman los procesos de socialización en instituciones religiosas femeninas. Estos componentes variados son los que desarrollaremos a partir del estudio de campo.

Bibliografía

Alegre, B. C. (2007). *«Cosas de niñas»: la construcción de la feminidad en la serie infantil de Celia, de Elena Fortún*. FRANKLIN & MARSHALL COLLEGE (LANCASTER, EEUU).

Bautista, G. (2005). *Espacio y Subjetividad. Orden social desde lo privado y lo público*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México .

Burneo, C. (2006). *Juan Montalvo: Precursor del feminismo?* Quito.

Cabrera, M. A. (2019). *Femenino/masculino y emocionalidad desde una infancia marginalizada: una etnografía escolar visual*. Santiago de Chile: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana.

Díaz, O. (1990). *Escuela y sexualidad*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Flores, O. L. (2017). *Reflexiones iniciales para una genealogía del amor romántico en clave de emociones*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*.

Gómez, Á. P. (2018). *Pedagogías para tiempos de perplejidad: De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens Ediciones.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*.

- Hilario, K. E. (2015). *La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo*. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Macón, C. (2016). *Resiliencia como agencia o de la maternidad como desposesión*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- María Araceli, J. d. (2014). *Espacios educativos y aprendizaje*. México D.F.
- Piñero, M. F. (2016). *El modelo de mujer formado en los colegios religiosos*. Escuela de Magisterio CEU de Vigo.
- Rivadeneira, B. (2021). *Género, corporeidad y afectos. Educación como sujeción y educación como práctica de libertad*. Quito: FLACSO.
- Sabido, O. (2017). *George Simmel y los sentidos: una sociología relacional de la percepción*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schaufler, M. L. (2013). *Erotismo y sexualidad: Eros o ars erótica. Foucault frente a Marcuse y Freud*. Universidad Nacional del Nordeste.

Capítulo III: Más allá de las instituciones educativas

3.1 Autoetnografía: una aproximación desde mis experiencias

La aproximación metodológica de este estudio se sustenta en tres herramientas, una de ellas es la historia de vida. Este, además de ser un trabajo de disertación, es una autoetnografía sobre todos los hechos vividos en el tipo de instituciones que hemos analizado teóricamente. Ahora quisiera permitirme un abordaje más personal sobre algunos elementos. Aclaro esto con el objetivo de dejar claro que si bien no deja de ser un análisis sociológico y con sustento teórico, hablaré desde mi experiencia y como resultado de lo que he venido teorizando, la construcción de mi horizonte emocional dentro de una institución educativa religiosa y exclusivamente de mujeres.

Todo mi proceso escolar fue en colegios religiosos, con la diferencia de que la mayoría de la primaria la curse en un colegio mixto. En esa institución tuve los primeros encuentros con ciertos abusos de poder, casos de violencia psicológica y física que además estaban normalizados, tanto para docentes como para estudiantes.

Mi proceso de formación empezó antes de entrar a la educación inicial, por lo que ya ingresé con algunos conocimientos y habilidades básicas que el resto de niños/niñas empezaban a

aprender, así que de inicio tuve problemas con la concentración y la motivación debido a la repetición que significaba para mi realizar lo mismo que ya había aprendido una y otra vez al ritmo de los/las demás. Así que desde ese momento empecé a ser etiquetada como una niña distraída y como “mala estudiante”. Sumado a esto, desde siempre tuve un gusto y facilidad con las manualidades y especialmente con la pintura, además de que mi papá y mi abuelo son pintores y me enseñaron a hacerlo desde pequeña, así que cuando entregaba mis trabajos de pre-kinder en los que debía pintar figuras sin salirme de las líneas no creían que yo había hecho mis deberes, sino que eran mis padres los que lo habían hecho.

En segundo grado tuve una experiencia con castigos físicos, no recuerdo haberlos vivido muy frecuentemente, pero la única vez que recuerdo es aún muy impactante. A las personas que no entregaban tareas o conversaban en clase, debían pasar toda la clase parados en la parte de atrás del aula, y debían seguir anotando y prestando atención a la clase, lo que se hacía más difícil teniendo en cuenta el cansancio y el malestar físico de estar de pie tanto tiempo. Según recuerdo, en este período también tuve los primeros problemas, lo que ahora entiendo como mi expresión de individualidad. Siempre me ha gustado usar accesorios como pulseras y aretes que en ese tiempo y hasta ahora han significado mucho para mi por ser regalos de mi familia y amigos. Una de las pulseras que usaba fue un regalo de mi hermano mayor, así que siempre que me decían que me la quitara lo hacía por un momento y volvía a ponerla cuando dejaban de verme. Cuando el inspector se dió cuenta de esto, se acercó a mí en el recreo y sin preguntar o decir nada, agarró mi mano e intentó arrancar la pulsera, a este punto no recuerdo bien qué sucedió, pero se quedó con mi pulsera. Esto particularmente me marcó mucho porque además de ser una intrusión directa y violenta, significó perder algo con un valor emocional muy grande y que no logré recuperar.

El siguiente curso tuve una profesora con métodos y formación bastante tradicional de la que recuerdo uno de los abusos más fuertes considerando que yo era una niña pequeña. Yo soy zurda y eso a veces me causaba algunos problemas de ubicación o de manejo de algunas cosas y debido a que no existían instrumentos como tijeras o bancas para zurdos aprendí a usar ambas manos. El problema era que mi profesora de ese entonces solía exigirme hacer las cosas con la mano derecha, hacer ejercicios para aprender a escribir, por ejemplo, pero al no ser la mano con la que estaba acostumbrada no salían bien, así que de nuevo se me tachaba como una niña que no podía hacer bien las cosas. Mientras aprendíamos la diferencia entre derecha e izquierda, lo que solían decirme es: la derecha es la mano con la que escribes, sin

saber que yo escribía con la izquierda, así que de nuevo generé un problema con eso. También era muy común el hecho de ponernos castigos como repetir en nuestra agenda “no hice el deber” o cosas de ese tipo.

En este punto quisiera recordar que yo era una niña de menos de diez años y ya había pasado por agresiones y violencias físicas, psicológicas además de haber interiorizado en gran medida todas las etiquetas y asumido que esos comportamientos habían sido culpa mía. Así que como respuesta inconscientemente decidí asumir una actitud más rebelde, este término lo uso porque fue otra de las etiquetas que se me puso. El resto de tiempo en esta institución no fue mejor en cuanto a la situación emocional, y dado que el nivel académico tampoco era bueno mis padres decidieron cambiarme de colegio, a lo que evidentemente no me negué, pero para ese entonces tampoco sentía ninguna institución como un lugar seguro. Pero tras una larga búsqueda y proceso se decidieron por la educación en la que se basa la mayoría de este trabajo y en la cual me gradué.

Como mencioné, el nivel académico de mi anterior institución no era bueno y a eso se le suma que mi situación emocional nunca me permitió sentirme motivada por aprender o por realizar ninguna de las tareas. Cuando realicé las pruebas de ingreso, estaba en una situación de mucho estrés porque de no aprobar yo imaginaba que tendría que regresar a mi antigua escuela, además de que me encontraba en una oficina en donde no dejaban de entrar adultos que no conocía a hacerme preguntas, sobre las materias, que yo sentía como una especie de ataque. Con toda esta situación no pude aprobar las pruebas, pero esto no significó volver a la otra escuela, sino que a mis padres se les dio la opción de que yo repitiera el curso para poder estar al nivel de las otras niñas de la institución. Esto para mí significó un fracaso aún más grande porque sentía que la culpa no era del colegio y la idea de que no era capaz de hacer ciertas cosas se hizo más sólida.

Además de repetir ese nivel, debía seguir una especie de curso vacacional de preparación de las materias principales, en este caso, matemáticas, lenguaje e inglés. Ahí se encontraban más niñas que iban al mismo nivel que yo y otras mayores, es decir, que iban al curso al que en realidad debía ir. En clases nos sentamos juntas dependiendo al nivel al que íbamos a ingresar, esto para facilitar los temas y ejercicios que nos asignaban a cada una. Para mi sorpresa, al ser pocas estudiantes y llevar un ritmo más personalizado me encontré en un ambiente seguro en que podía sentirme cómoda de aprender. Así que era capaz de resolver los ejercicios y responder las preguntas que eran para las niñas que iban al curso que a mí me

correspondía. Debido a que las maestras conocían mi caso, pasaron un informe a la inspectora general diciendo que no es necesario que repitiera ese nivel y que era apta para estar en ese nivel sin ningún problema. Esto por otro lado, significó para mí el primer obstáculo que vencí pese a todas las fallas y negligencias presentes en mi proceso educativo.

Entré a este colegio mucho más motivada, con ganas de ser una “buena estudiante”, de deshacerme de las etiquetas que se me habían puesto antes. Por un momento fue así, tenía las ganas de hacer todas las tareas bien, de poner atención en clases etc. pero volví a tener los mismos problemas para encontrar la motivación para aprender y hacer deberes, así que ahora no hacían que repita en mi agenda “no hice la tarea” sino que escribían, específicamente con esfero verde, una nota dirigida a mi representante informando la tarea que no había entregado. En todo este proceso, no solo incumplía con las tareas o no estudiaba para los exámenes por falta de motivación, sino porque sentía que no había soportado las falencias de aprendizaje de mi antiguo colegio, así que sentía que era imposible para mí aprender esas cosas nuevas sino sabía las anteriores y eso me llenaba de miedo, además de frustración. Aunque existían ocasiones en donde lograba superar mi miedo en materias como ciencias sociales y era completamente capaz de aprender, rendir pruebas e incluso tener buenas calificaciones.

Esto no cambió en ninguna parte de mi proceso escolar, continuó igual hasta el momento en que me gradué, la diferencia fue que en ese proceso me hice consciente de que yo era completamente capaz de aprender y si quería tener buenas calificaciones, mi problema era que no me sentía cómoda aprendiendo ni de la forma ni los contenidos que se me exigían en ese momento. Además, descuidaba mucho tiempo en clases y en casa dibujando y pintando, que era lo que realmente disfrutaba hacer y prefería dedicar mi tiempo a eso en lugar de estudiar o practicar las materias. Por esta razón al final de cada nivel tenía que pasar por supletorios de casi todas las materias. De nuevo, debido a que éramos muchas menos estudiantes y el ritmo de trabajo era más personalizado, me resultaba más fácil y placentero aprender, así que nunca tuve problemas en estos exámenes. En este período empecé a comprender que mi situación académica no era culpa mía, simplemente el sistema educativo estaba hecho de una manera que no funcionaba para mí. Gracias a esto pude liberarme de muchas de las etiquetas que se me habían puesto de niña para empezar a entenderme fuera de la mirada de los adultos.

Quisiera pasar a otros de los puntos que más me marcaron, y los que me llevaron a pensar en lo que realmente se forma en las instituciones educativas por fuera del conocimiento formal. Mi costumbre de llevar pulseras y accesorios no cambió, sino que se fue incrementando, desde pequeña empecé a pintarme el cabello de rojo, a pintarme las uñas y dejarlas largas y después empecé a usar perforaciones en lugares que estaban a la vista, como la nariz o la lengua. Por este motivo ya tuve varios problemas con las autoridades del colegio en donde tenía que escuchar todas las razones por las que “una mujer de un colegio como ese” no podía ni debía verse de ese modo ni usar ese tipo de accesorios. Pero el problema se hizo aún más grande cuando decidí raparme un lado del cabello, en este caso y en palabras de las autoridades, había rebasado todas las normas del uso correcto del uniforme.

Quiero centrarme sobre todo en esto debido a que dediqué todo un capítulo a hablar de cómo el poder se instituye en el cuerpo y las instituciones educativas disciplinan hasta los más pequeños movimientos y expresiones del cuerpo. No le daré tanta importancia a los castigos y sanciones que iban desde llamadas de atención, reuniones con mis padres hasta amenazas de expulsión e informes disciplinarios en mi registro debido a que esto no fue, en mi caso lo que más me marcó. Fue lo que me dijeron y cómo lo hicieron lo que de verdad formó en gran parte mi horizonte emocional y las ideas bajo las que se socialice. Todo este tiempo, yo viví esas charlas como un ataque directo a mi personalidad, mi performatividad y por ende a mi autoestima. Una vez más quisiera que se tenga en cuenta que en este proceso yo era una niña de 13 a 17 años enfrentada a adultas con mucho poder sobre mí. Decían que con mi apariencia no representaba a una estudiante de un colegio tan prestigioso como y además que esas no eran cosas que una mujer con condiciones como las mías, es decir, con acceso a educación particular, debía utilizar, eso era más bien para “chicas de colegios fiscales”.

Para ser sincera, me cuesta mucho recordar todos los comentarios que recibí, pero hubieron dos que me acompañaron hasta el día que salí de esa institución e involucró todo un proceso de de-construcción para impedir que me siguieran afectando. El primer comentario lo hizo la Sor Rectora, se les decía de esta forma a las monjas porque el colegio es francés. Lo que dijo fue: por qué usas todas esas cosas en la cara y en el cuerpo, yo te veo e incluso me da miedo. El segundo vino de la trabajadora social a cargo de “mi caso”, en una de sus reuniones conmigo me dijo: yo no quisiera que a una chica que se ve como tú la asocien con esta institución. Honestamente, hasta ahora soy incapaz de decir todo lo que provocaron dos

comentarios lanzados de esa manera en un momento en el que me estaba descubriendo y construyendo como persona.

Como puede esperarse a ambos comentarios y a todas las otras acciones respondí de una manera sumamente agresiva, irrespetuosa y que incluso pasaba a la arrogancia. Con todo lo que pasaba todo lo que hacía era informarme y leer sobre leyes, códigos, derechos y teorías en torno a pedagogía, discriminación, libre expresión, etc. así que me sentía en toda la capacidad de discutir con las autoridades, de ese modo sentí que encontré un modo de equilibrar un poco la estructura de poder.

En todo este proceso también tuve contados docentes que más que una figura de autoridad representó un apoyo. Ellos/ellas era a quienes recurría cuando necesitaba ayuda, un consejo e incluso consuelo, la oficina de varios/as representaban uno de los pocos espacios seguros que encontraba dentro del colegio. Ellos/ellas por su parte construyeron otros extremos dentro de mi horizonte emocional y mi proceso de socialización. En ese tiempo, que era fácil ver las cosas en términos de buenos y malos, significaron esas personas que no me vieron ni a mi ni a otras compañeras con las etiquetas que nos habían puesto, y que representan hasta ahora los protagonistas, sin mencionar a mis amigas, de los pocos o muchos buenos recuerdos que guardo del colegio.

Por otro lado, en todo este proceso tuve amigas que siempre me acompañaron, en términos de este estudio, son las personas que se convirtieron en mi comunidad de sentido y sobre las que también se asienta el trabajo de campo. Se puede decir que desde que ingresé a mi nuevo colegio he sido amiga del mismo grupo de niñas y todas experimentamos la vida del colegio de diferentes formas. De un grupo de cinco, tres eran muy buenas estudiantes, niñas que casi no daban problemas y que casi todos los/las maestros/as querían, por otro lado estábamos yo y otra niña con la que teníamos en común casi todos los problemas de conducta, con la diferencia que a ella además de su apariencia tenía problemas por su sexualidad. Durante todo el tiempo que duró el colegio, tanto las chicas que se identificaban con una diversidad sexo-genérica como las que no, vivimos constantes llamadas de atención debido a que no se nos permitía “dar muestras de cariño dentro de la institución”, esta fue la frase que dio paso a todo este trabajo de investigación.

Existía un miedo además de un fuerte rechazo a todo lo que estuviera por fuera de la heteronormatividad, eso llevaba a que cualquier interacción física entre nosotras resultara mal

vista, por ello debíamos cumplir una serie de reglas como no ir acompañadas al baño, no saludarnos con abrazos, mucho menos darnos la mano o descansar abrazadas en el patio. Todos estos comportamientos eran prohibidos y en algunos casos, con chicas que ya estaban etiquetadas, ameritaba una reunión con los padres de familia y una cita en el centro psicológico. Esto despertaba muchos conflictos entre estudiantes y docentes debido a que nos parecía sumamente frustrante e irracional no poderle demostrar nuestro cariño a personas con las que crecimos.

La homofobia y transfobia se combinaban con toda la moral religiosa que a su vez atravesaba la forma en que las autoridades creían que debíamos ser educadas y comportarnos en cuanto al ser mujeres y además ser mujeres de una institución religiosa. Constantemente recibíamos llamadas de atención por la forma en la que nos sentábamos en el aula o en el patio. Por el alto de la falda o si los zapatos estaban limpios. El discurso de la feminidad se extendía incluso a la forma en como escribíamos y la presentación que tenían nuestros cuadernos, todo bajo el mismo tipo de frases de: deben hacerlo como señoritas dignas de estudiar en este colegio.

En nuestro último año, todas estas acciones y actitudes por parte de las autoridades se hicieron casi insoportables por toda la presión extra que existía con las pruebas de graduación y exámenes de universidad. También existía un sentimiento de euforia compartido por salir al fin del colegio y empezar la vida universitaria, que se nos presentaba como la oportunidad para por fin vernos y actuar según nuestra decisión. Aun así, este sentimiento no tapaba del todo el sentimiento de nostalgia y miedo que también teníamos en ese momento. En los últimos días de colegio al menos en lo personal sentía como si al final todas las cosas por las que pasé en realidad no fueron tan malas, que a pesar de todo tenía un espacio seguro, no porque se sintiera seguro para expresarse y sentirse bien, sino porque sabía que cada día iba a encontrar a las mismas personas, haciendo las mismas cosas, con las mismas reglas y límites. Ahora me esperaba algo mucho más grande con personas que habían tenido un proceso diferente al mío, con diferentes edades, y formas de ver el mundo. Si bien, la universidad significó encontrarse en un entorno en el que podía aprender y expresarme libremente y encontré esa motivación que no encontré nunca en el colegio, las experiencias que más me acompañan son las vividas en el colegio, buenas y malas.

3.2 Afectos y emociones construidas

A lo largo de este estudio he querido demostrar varias interrelaciones que explican el porqué las experiencias en los espacios educativos marcan nuestra socialización primaria y secundaria, y porqué lo que se aprende en esta etapa va mucho más allá del conocimiento académico. El estudio de campo que analizaré a continuación lo apliqué a mi comunidad de sentido, al grupo de mujeres que vivieron las mismas experiencias que yo, pero cada una desde su perspectiva a partir de su propia historia de vida. Por ello, así como coincidimos en varios puntos discrepamos en otros. Las categorías de análisis y sobre las que he buscado las interrelaciones son las siguientes: emociones, espacios, interacción, religión y feminidad.

Las primeras sensaciones y recuerdos que saltan al recordar nuestra vida en el colegio es una serie de inseguridades desarrolladas a partir de varias situaciones repetitivas en todo nuestro proceso educativo. Todas las dinámicas dentro del colegio giraban en torno al adultocentrismo, debido a esto se presentaban varias situaciones de violencia de distintos tipos hacia las estudiantes, cabe señalar que existía un nivel muy alto de normalización y por tanto invisibilización de la violencia, así que no fuimos capaces de identificar estas acciones y actitudes como tal hasta que salimos de esta institución.

Dentro de la institución educativa se manejaban una serie de estereotipos que provocaban que a las distintas estudiantes se les coloquen etiquetas, y de ahí partían una serie de acciones y actitudes. Quiero sostener el análisis sobre esta situación en específico en tres ideas que traté anteriormente. El primero es que la feminidad está fundada en tres grandes mitos, muy vinculados a la religión; el segundo es que el mayor punto de control que se puede ejercer es sobre el cuerpo y el último es que la sexualidad es una dimensión negada dentro de los espacios educativos y por ello pasan a formar parte de la “vida subterránea” de los/las estudiantes.

Dentro de este centro educativo había varias estudiantes que se identificaban con diversidades sexo-genéricas, ellas estaban sujetas a unos de los estereotipos más fuertes y sobre los que se descargaban la mayoría de los actos de violencia. Desde su aspecto físico existían una serie de ataques que iban directamente a su corporeidad, a la construcción de su identidad en una etapa que ellas mismas reconocían como fundamental. El hecho, por ejemplo, de cortarse el cabello representaba una señal de alerta para las autoridades. Esta alerta levantada significaba una serie de medidas para mitigar “este problema”, las interacciones de estas chicas se veían

limitadas por órdenes de las autoridades, estas limitaciones empezaban con un control de los lazos que mantenían, hasta amenazas de ir presa. “Si me veían con alguien me decían que como es menor me puedo ir presa” (Entrevista, 2022). Esto se alimentaban de la discriminación y homofobia presentes en la institución. Debido a que era necesario disolver todas estas interacciones problemáticas, las estudiantes éramos vigiladas en todo momento, pero existían espacios como el baño en donde era más difícil. En este sentido se implementaron una serie de normas, la primera era que no está permitido ir al baño acompañadas, o estar en espacios con poca afluencia de gente, es decir, debíamos mantenernos en espacios específicos en momentos específicos para que pudieran mantener el control de todas las interacciones que fueran posibles.

Esta situación en particular se repetía mucho, y era una de las que más conflictos causaban, tanto para estudiantes como para docentes, aunque representan conflictos de diferente tipo. Para las estudiantes representaba un conflicto en un sentido en el que sentíamos constantemente una serie de ataques a nuestra personalidad que eventualmente terminaba en problemas de autoestima e inseguridades. “Te hacen pensar que no estás bien en ningún sentido, ni físico, psicológico o comportamental” (Entrevista, 2022). Además, las docentes no podían reconocer qué muestras de afecto eran por amistad o cuales eran porque había una relación romántica, así que cualquier tipo de demostración de cariño debía ser cortada “No podíamos conversar, no podíamos darnos la mano y pensábamos en por qué eso está mal” (Entrevista, 2022).

Por otro lado, debido a que intentábamos quejarnos frente a todas las cosas que no pensábamos estuvieran bien, pero esto nunca tenía el efecto que esperábamos y nunca fuimos escuchadas de verdad “Lo que digas o hagas no sirve de nada”. Esto desarrolló un gran sentimiento de impotencia y frustración además de rechazo a todo lo que se refiere a medidas disciplinarias o los intentos de diálogo con las autoridades.

Como dije, analizaré esta situación con tres ideas iniciales. Los tres mitos sobre los que se construye la feminidad eran elementos muy presentes en nuestro proceso de educación, esto quiere decir que nos criaron para ser “mujeres de bien” y el hecho de identificarse con una diversidad sexo-genérica no era compatible con esto, sobre todo porque iba en contra de la idea de la familia tradicional y los valores religiosos. Una mujer, que estaba hecha para procrear, no podía hacerlo si era lesbiana, por esto, todas estas medidas que se tomaban se hacían bajo el discurso de querer ayudarla y “enderezar su camino”. Como dije, todo esto se

hacía a través de una serie de medidas que pretendían regular cada interacción y cada expresión dentro de ellas. Es decir, eran capaces de ejercer un poder directamente sobre nuestros cuerpos y todo lo que ello involucraba, el espacio donde se movía, su lenguaje corporal y los otros cuerpos con los que interactuaba. Pero como no era posible vigilar todas estas interacciones “problemáticas” al mismo tiempo, había espacios que lograban escapar de las miradas de las autoridades, espacios en donde se desarrollaba nuestra “vida subterránea”, llena de relaciones y problemas amorosos, el desarrollo y descubrimiento de nuestra sexualidad y conflictos, ya sea entre nosotras o con nosotras mismas.

Esto a su vez, provocaba que las distintas interacciones se vuelvan conflictivas, no sólo entre docentes y estudiantes, sino entre las mismas estudiantes. La principal sensación que se tiene es que no nos enseñaron a relacionarnos de una manera sana. Así como se normalizaron muchos tipos de violencias, también era normal los distintos tipos de relaciones conflictivas. Empezando por el modo en que nos relacionábamos con las docentes, debido al adultocentrismo que atravesaba todas las relaciones maestro/estudiante nunca se cuestionaba la forma en que ellos/ellas se dirigían a nosotras, así que nuestras reacciones se consideraban actos de rebeldía que terminaban en confrontación “Nunca pensaron por qué reaccionamos así, qué hice yo, solo pensaban que éramos problemáticas” (Entrevista, 2022). Esto provocó que nos desarrolláramos en un entorno en donde sentíamos que todas las relaciones eran verticales y que las docentes o autoridades no representaban una figura de apoyo en ningún momento “Aunque fueran buenas las cosas que te dicen, tu lo tomas mal, porque la forma en la que se imponen es fatal” (Entrevista, 2022).

Al crecer en un entorno con este tipo de interacciones conflictivas, al menos con la mayoría de docentes, además de normalizarlas, las reproducimos en el resto de relaciones dentro de la institución “Ves esas cosas siempre y lo normalizamos” (Entrevista, 2022). De esta manera la forma de relacionarnos entre nosotras también se volvió problemática. Había una gran cantidad de comentarios destructivos entre nosotras que giraban en torno a nuestros cuerpos, rendimiento académico, capacidades, vida sexual y otros “Las mujeres siempre estamos atacándonos y estando en un colegio católico había muchas cosas malas” (Entrevista, 2022). Debido a que todo nuestro proceso educativo estuvo siempre atravesado por la moral religiosa, aunque intentábamos romper muchas de esas normas, teníamos sumamente internalizado lo que estaba bien visto y lo que no de una mujer, así que nosotras mismas nos poníamos etiquetas sobre todo en lo que se refiere a nuestra vida sexo-afectiva,

independientemente de nuestras preferencias sexuales existían reglas y límites que si se cruzaban ameritaban una especie de castigo que solo se daba a nivel simbólico “Resolvíamos los problemas de forma conflictiva porque eso fue lo que aprendimos” (Entrevista, 2022).

En el primer capítulo señalé que las emociones se construyen dependiendo del tipo de interacciones y de las sensaciones y afectos que intervienen en estas. En nuestro caso la mayoría de las relaciones estaban atravesadas por un sinnúmero de conflictos, violencia, estereotipos, prohibiciones y normas punitivas, ya sean simbólicas o físicas. De este modo lo que desarrollamos fue la necesidad de defendernos en todo momento, ya sea de los docentes o de nuestras propias compañeras “Teníamos que generar mecanismos de defensa” (Entrevista, 2022). Además de la incapacidad de desarrollarnos de una forma sana, no solo dentro de la institución sino también fuera de ella, debido a la normalización de la violencia y el constante rechazo a expresarnos sin miedo a ser juzgadas, muchas de nosotras teníamos relaciones amorosas con abusos de varios tipos y éramos incapaces de verlas como tal “A mí, mi pareja me golpeo pero no dije nada porque había normalizado la violencia” (Entrevista, 2022). Las emociones con las que aprendimos a mediar nuestras relaciones, de todo tipo, fueron el miedo, la frustración y el enojo. No incluyo la tristeza porque no nos permitimos sentirla, solo éramos capaces de dejarnos sentir tristeza en un lugar seguro, y ese lugar lo construimos entre un grupo de personas muy específico “Tienes tus amigas y tu grupito y de cierta forma ahí estás protegida” (Entrevista, 2022). Así que no era posible para nosotras estar tristes en relaciones fuera de esas porque no podíamos construir lugares seguros con otras personas, mucho menos construir relaciones sexo-afectivas sanas.

Adicional a esto existían las normas de conducta básicas, el alto de la falda, la forma en que se lleva el uniforme, las uñas, el cabello. etc. Como mencioné, existía una constante confrontación por todas las otras situaciones, que para nosotras resultaba prioridad, por su lado las autoridades le prestaban una gran atención a aspectos como este, pero debido a que la relación entre docentes y estudiantes no era la mejor, el hacernos cumplir estas normas resultaba muy complicado. El incumplimiento de estas reglas, de forma simbólica, representaba para nosotras un acto de resistencia frente a las demás cosas que sucedían, además existía la idea generalizada de que normas como esas no tienen sentido ni utilidad en nuestro proceso de aprendizaje “La falda abajo de la rodilla no te ayuda y todo por lo que te molestaban en el colegio son superficiales, no te aportan en nada” (Entrevista, 2022). Las revisiones y sanciones por incumplir estas normas provocaban aún más conflictos y roces entre

autoridades y estudiantes. En muchos casos nos retiraban de clases por motivos como este, así que el sentimiento general era que aprender a llevar el uniforme, el cabello o las uñas de acuerdo a las normas era más importante que aprender los contenidos académicos.

A causa de esto, teníamos la mente mucho más ocupada en normas como estas que en aprender y sentíamos una gran disconformidad respecto a que no nos permitían aprender libres de estas cargas extras que representaba el colegio “El colegio debería dedicarse a hacer lo que hace un colegio, enseñar” (Entrevista, 2022). Esto causó la sensación, sobre todo en el último año, de que no estábamos preparadas para la vida universitaria y que competimos con estudiantes mucho más preparadas, quisiera señalar que el sentido de competición siempre estaba muy presente en nosotras. Además de tener un sentimiento de completa inutilidad de cualquier decisión que tomara el colegio en cuanto a acciones disciplinarias “En el colegio tenían una idea muy distorsionada de lo que era enseñar disciplina” (Entrevista, 2022).

Como resultado de todas estas acciones sentíamos que nada que se refiera a nuestro cuerpo era decisión nuestra. Ni cómo nos vestimos, lo “adornamos” o lo situamos en el espacio. Incluso la forma en cómo sentarse, hablar o moverse estaba sujeta a las normas disciplinarias. En torno a esto existían muchos discursos que tenían como fin hacer que aceptemos sus normas y entendamos que la forma en la que actuamos no es la correcta. Pero todos estos discursos se centraban en el cuerpo de un grupo de adolescentes que estábamos descubriendo muchas cosas. Un efecto de esto es el que nunca pensaron es el surgimiento de muchas más inseguridades físicas, además de las que vienen con esta etapa “El colegio es crearte más inseguridades de las que ya te da la pubertad” (Entrevista, 2022). Así que en este caso desarrollamos una especie de imagen distorsionada de nuestro cuerpo, aprendimos inconscientemente que no tenemos control sobre él y que siempre estaría atravesado por la mirada externa, de la que era necesario tener la aprobación para poder sentirnos tranquilas.

En cuanto a lo religioso dentro de la institución sentíamos que las doctrinas religiosas intervenían en más espacios y aspectos de lo que debería “Si el colegio es religioso o no debería ser un añadido, no lo único que te enseñen” (Entrevista, 2022). La construcción de nosotras como personas, no podía ser independiente ni a las doctrinas religiosas ni al hecho de que somos mujeres. Por un lado, como señalé al final del primer capítulo, en la educación todo se dividía en bueno o malo, esta regla aplicaba para las estudiantes también, así que todas nuestras acciones se juzgaban de esta manera y cualquier cosa que se saliera de la

doctrina religiosa estaba mal “El adoctrinamiento religioso nos decía que si nos pintábamos las uñas ya pecábamos” (Entrevista, 2022).

Respecto a nuestra educación como mujeres, crecimos con la idea de que teníamos un determinado rol en la sociedad, para ello debíamos aprender ciertas cosas y comportarnos de cierta manera “Te enseñan a ser sumisa y obediente porque eso dice la biblia y eso es lo que saben así que por más que lo intentes cambiar no vas a poder” (Entrevista, 2022). De nuevo, llegamos a los tres mitos que construyen lo femenino atravesado también por lo religioso “Nos dijeron que nacimos para ser mujeres, para ser madres y para establecernos en la sociedad como mujeres de bien” (Entrevista, 2022). Estos eran los discursos que más conflictos causaban, debido a que atravesaba varios aspectos de nuestra personalidad, nuestros planes de vida, nuestras preferencias sexuales, nuestros ideales, entre otros. Por esto, creamos una gran resistencia a cualquier idea con un sustento religioso, además de sentir que en cierta medida nos habían defraudado en nuestro proceso de enseñanza, sentíamos que como mujeres debían enseñarnos cosas muy diferentes “Nos debían enseñar como mujeres a decir no, a decidir, a decir esto quiero, esto no” (Entrevista, 2022). Como el cuerpo no puede escapar a este tipo de disciplinamiento y discurso, muchas de las enseñanzas iban dirigidas a cómo performábamos y nos expresábamos físicamente “Nos enseñaron que debíamos ser una “buena señorita”, a tener modales, hablar de tal forma, estar tranquila, aceptar lo que nos dicen” (Entrevista, 2022). La forma de enseñarnos a actuar así muchas veces involucraba alguna forma de violencia y de intervención directa a nuestro cuerpo “Todo esto era un tipo de maltrato que no debía haber” (Entrevista, 2022). Esto una vez más causó que lo que desarrollemos sea la idea de que nuestro cuerpo debe estar sujeto a una serie de normas que debemos cumplir, mucho más como mujeres. Que la pasividad y la falta de decisión son factores intrínsecos a lo que significa ser mujer y que si no cumplimos con estos estándares seríamos objeto del castigo social simbólico.

3.3 El cuerpo como reflejo de las emociones

Al inicio de este trabajo de investigación mencioné que la separación entre mente y cuerpo o lo emocional y lo físico no es acertada por una serie de razones, entre ellas que las emociones que nos provocan determinadas acciones o actitudes se reflejan como sensaciones físicas; posteriormente somos capaces de identificar determinadas emociones a partir de lo que experimentamos físicamente. En la segunda parte del estudio de campo realicé una dinámica conjunta “El mapa del cuerpo”, que consiste en identificar dentro de un dibujo de tu propio

cuerpo lugares, elementos, emociones, etc que resulten significativos, en este caso durante nuestra vida dentro del colegio. Esto me permitió identificar que existen objetos, lugares y emociones a las que efectivamente se les asigna una parte de nuestro cuerpo y todo lo que experimentamos lo hacíamos de forma física y emotiva al mismo tiempo.

Todo esto lo realizamos en base a lo que recordamos del colegio, cómo estaba estructurado, los/las docentes, las dinámicas y reglas que estaban presentes en el momento en que estudiamos en el colegio.

En cuanto al recuerdo de nuestros cuerpos en el entorno, uno de los factores comunes fue que nos situamos rodeadas de ladrillos, las baldosas de las aulas y las gradas de los edificios “Dibuje las baldosas que estaban en todas partes” (Mapa del cuerpo, 2022). “Dibuje los ladrillos y gradas porque había bastantes” (Mapa del cuerpo, 2022). Lo que resulta representativo de nuestro entorno es lo que estructuraba los espacios en los que más control había, las aulas de clase, las gradas de los edificios en donde existía un control de porqué ibas a subir o bajar de un piso a otro o las paredes de ladrillo por las que debíamos atravesar para cruzar de un lugar del colegio a otro.

En cuanto al símbolo más grande del colegio en nuestros cuerpos es la falda, como una especie de emblema al que se le dirigía mucha atención, ya sea por una de las reglas más recurrentes que era el largo de la falda o porque siempre nos dijeron que debíamos aprender a portar ese uniforme de forma respetuosa, dentro de la institución pero mucho más fuera, porque representaba nuestra distinción frente a los otros colegios “Me acuerdo de la falda que siempre la debíamos tener en la rodilla” (Mapa del cuerpo, 2022). “Me dibuje con los tacos y la falda” (Mapa del cuerpo, 2022).

Para nosotras como estudiantes el uniforme significaba distintas cosas en distintos momentos. Dentro de la institución, el usar la falda más alta de lo permitido o usar elementos que no eran del colegio representaba una forma de resistencia y de apropiación de esas prendas que sentíamos tan lejanas a nosotras. En cambio, fuera de la institución, en especial cuando nos encontrábamos con otros colegios femeninos, efectivamente se convertía en un signo de distinción, el algo que debía ser reconocido como superior, como mencioné, la sensación de competencia siempre estuvo muy presente. Así que alrededor de nuestro uniforme construimos formas de identidad de distintos modos, ya fuera como resistencia a la falta de

identidad que significaba usarlo dentro de la institución o como símbolo de identificación y distinción cuando nos encontrábamos fuera del colegio.

Otro factor común presente en la construcción emocional dentro de la institución son los deportes. Pero al igual que el uniforme para algunas personas significaba algo positivo y para otras algo negativo. Para algunas de nosotras los deportes significaban espacios de encuentro, de distracción, representaban momentos en donde todas nos uníamos fuera de las aulas “Dibuje un balón en los pies porque me provocaba felicidad, cuando jugábamos nos uníamos más y eran los únicos momentos en los que valía la pena ir al colegio” (Mapa del cuerpo, 2022). “Puse la piscina y los deportes porque a mí me gustaban mucho” (Mapa del cuerpo, 2022). Ya sea personal o grupalmente para muchas los deportes nos permitían expresar y soltar varios de los sentimientos que no se permitían en clase, además nos permitían resolver conflictos de forma controlada mediante el deporte y la competencia.

En cambio, para otras compañeras provocaban momentos de estrés y ansiedad debido a que no se sentían cómodas haciendo los ejercicios o practicando ciertos deportes. A estas personas los/las docentes de educación física ponían cierto tipo de presión y atención porque no se reconocían las diferentes habilidades y preferencias, entonces se convertían en habilidades que todas debíamos obtener por igual, además de la presión de las calificaciones “Puse un balón con una equis porque los deportes me generaban mucha ansiedad, porque ni me gustaban ni me salían bien y siempre me presionaban” (Mapa del cuerpo, 2022). De esta forma las clases de educación física o la temporada de campeonatos internos para muchas se convertía en una época que les causaba ansiedad e incomodidad, las canchas, la piscina o la pista de carreras se conformaron en espacios donde no se sentían cómodas y seguras.

Ahora quisiera pasar específicamente a las emociones que fuimos capaces de reconocer y situar en nuestro cuerpo, muchas de estas emociones se convertían en dolores físicos a causa de determinadas situaciones límite. En todos nuestros mapas del cuerpo surgió la palabra inseguridad, con la diferencia de que cada una lo identificó en diferentes partes del cuerpo dependiendo de qué fuera lo que lo causara. “Puse inseguridad en las manos porque cuando algo me causa inseguridad me duelen las manos” (Mapa del cuerpo, 2022). “En las orejas puse inseguridad porque los chismes te causan mucha inseguridad” (Mapa del cuerpo, 2022). “Enojo en la frente y tristeza porque yo tenía acné y eso me generó inseguridades” (Mapa del cuerpo, 2022). Por mi parte, sitúe la inseguridad en las piernas por dos motivos, el primero la

inseguridad respecto a mi cuerpo en ese momento y por lo insegura que me sentía al usar la falda del colegio fuera de él por los casos de acoso.

Decidí centrarme en la sensación de inseguridad porque se causaban por muchos motivos, por sentirnos incapaces de hacer ciertas cosas, por no sentirnos seguras con nuestro cuerpo, por sentir que no éramos suficientes y que éramos objeto de chismes y críticas todo el tiempo, de parte de docentes y compañeras o por lo inseguros que eran determinados espacios debido a nuestra formación como “mujercitas”. Puede que todas nosotras hayamos vivido nuestro proceso educativo de distinta forma y por eso lo hayamos significado diferente. Pero al hacer el estudio una de las pocas sensaciones que todas compartimos era la inseguridad y el factor común era el colegio, la forma en la que fuimos educadas y porque toda nuestra socialización estuvo atravesada por una serie de estándares y estereotipos impuestos sobre nosotras. Ya sea intentando cumplir estándares o escapar de los estereotipos, siempre sentimos que había algo de nosotras que no estaba bien, que debíamos cambiar, para complacer a los adultos o para no ser parte de las críticas. En todo nuestro proceso construimos estas inseguridades de las que luego debíamos deshacernos, pero muchas de ellas se conformaron como parte de nuestra personalidad y ha sido todo un proceso por entender que lo que una vez nos dijeron que estaba mal, solo eran cosas en las que no estábamos de acuerdo estudiantes y docentes.

Para terminar, quisiera hacerlo con otro de los factores comunes pero que esta vez reflejaba algo positivo dentro de nuestra construcción emocional. Para todas nosotras, el apoyo, el amor y la amistad que encontramos dentro de nuestro grupo de amigas, en algunos momentos y con algunos docentes, la situamos en el pecho. Lo identificamos como esos sentimientos que nos ayudaron a sobrepasar todas las dificultades y conflictos en esta etapa y que mucho más que las experiencias educativas nos siguen acompañando “En el pecho puse felicidad y el recreo y un corazón roto porque la única vez que me rompieron mucho el corazón fue en el colegio” (Mapa del cuerpo, 2022). “En el corazón puse aceptación por todo el proceso de aceptarme, así como soy, también puse furia porque no te permiten ser tú) (Mapa del cuerpo, 2022). “Puse felicidad, amor y amistad en el pecho porque me acuerdo de lo feliz que me sentía y el amor que recibía de ustedes, de personas que después de tantos años podamos seguir compartiendo” (Mapa del cuerpo, 2022). Yo dibuje en el corazón el nombre del único maestro que decidió ver más allá de las etiquetas que se nos habían puesto, que nos apoyó no solo académicamente, sino que significó ese apoyo que necesitamos en esa etapa, aún más

encontrándonos en un espacio tan conflictivo. El único maestro capaz de convertirse en un espacio seguro para quienes fuimos sus estudiantes.

Nuestro entorno educativo en su mayoría era un espacio conflictivo y restrictivo emocionalmente. Pese a esto, lo que se provocó es que construyamos espacios seguros en cada grupo de amigas, en cada momento libre de la mirada de los/las adultos/as. Fuimos capaces de significar relaciones, momentos y personas, de convertirlos en factores capaces de apoyarnos y demostrarnos ese afecto que como regla estaba prohibido. Ahora que todas estamos en la universidad, seguimos siendo un espacio seguro frente a los conflictos individuales, sociales y del mundo en general. Construimos a nuestro alrededor emociones positivas que no solo nos ayudaron en su momento, sino que nos han ayudado a mediar y mitigar problemas a los que nos enfrentamos fuera de la burbuja del colegio.

3.4 Identificarse fuera de la institución educativa

A modo de conclusión quisiera dedicar esta sección a hablar y analizar el horizonte emocional construido durante nuestro paso por esta institución educativa, además de sus rezagos y todo el proceso de de-construcción y descubrimiento que significó para nosotras el haber sido educadas de determinada forma. En términos de este estudio, las implicaciones en nuestra socialización, sobre todo secundaria, del tipo de emociones construidas y el tipo de emociones negadas dentro de nuestro entorno educativo.

Esta tesis, como ya mencioné, se inspiró en una frase que nos marcó tanto a mi como a mi comunidad de sentido, “Las muestras de afecto están prohibidas dentro de la institución”, ya sea por el rechazo a la homosexualidad, considerar que como “señoritas” determinados comportamientos no eran admisibles o porque para las autoridades la vida del colegio y la vida emocional debían estar separadas, así era, y bajo esta idea crecimos, o más bien, resistiéndonos a ella. No pretendo dar una respuesta determinante del porqué la construcción de emociones dentro de nuestra institución educativa se dió de ese modo; a lo largo de este trabajo he mostrado una serie de interrelaciones y distintos factores porque creo que los motivos son tan diferentes como las personas que nos encontrábamos en el colegio, pero que aún así coincidimos en lo que significó para nosotras.

Cuando nos graduamos, cada una tuvo que enfrentarse a la vida universitaria con las herramientas y experiencias acumuladas hasta ese momento. Como para todos, significó un choque frente a un mundo nuevo y mucho más grande. Nos encontramos con personas que

habían sido educados/as en colegios católicos como el nuestro, en colegios más abiertos, en otros más estrictos y otros/as que habían pasado toda su vida cambiando de institución, así que tenían una experiencia en centros de todo tipo. Pese a que cada una lo experimentó a su manera, hay dos grandes aspectos que compartimos casi por igual. El primero es que en ese momento desnormalizamos una serie de actitudes y dinámicas de las que no fuimos conscientes hasta ese momento; el segundo es que el colegio nos dejó muchas experiencias y cosas aprehendidas, buenas o malas, lo que vivimos ahí, nos iba a seguir acompañando.

En cuanto al primer punto, me refiero sobre todo a la serie de normas que habíamos interiorizado respecto a no dar muestras de afecto a las personas con quienes compartimos el espacio educativo y que de hacerlo nos arriesgamos a una sanción. El sentimiento de que nadie vigilaba nuestra forma de relacionarnos o expresarnos físicamente resultaba nuevo y al mismo tiempo nos encontramos con que era sumamente difícil para nosotras hacerlo, pese a que ya no ameritaba ningún tipo de sanción, no nos sentíamos libres de hacerlo “Luego sales y quieres hacer eso y ya no puedes y es frustrante” (Entrevista, 2022). En todo nuestro proceso educativo habíamos interiorizado una serie de normas que nos impedían expresar afecto de forma física dentro de la institución o al menos en espacios en donde nos sentíamos a la vista de todos/as. En este momento nos confrontamos con nosotras mismas, con nuestra educación, lo que veíamos normal y lo que no. Nos dimos cuenta de lo restringidas que habían sido nuestras emociones todo este tiempo, no solo para exteriorizarlas sino para descubrirlas y experimentarlas “Sales a la universidad y es un choque y te preguntas porqué a ellos/as les parece normal y a mi no, porqué me educaron así y a ellos no” (Entrevista, 2022).

De este modo empezó un proceso de descubrimiento y aprendizaje emocional sobre todo a lo que no tuvimos acceso en la época de colegio “Yo recién ahorita me di cuenta que mi lenguaje del amor era el contacto físico, cómo me daba cuenta de eso si me decían que está mal” (Entrevista, 2022). Este proceso fue acompañado a su vez por toda la información en cuanto a lo emocional de la que se llenaron las redes sociales. Así que no solo nos encontramos en un proceso de descubrimiento sino de resignificación de muchas de nuestras actitudes que nos permitió ver que no estábamos mal y que nuestras actitudes no eran problemáticas como nos hicieron ver.

En cuanto al segundo punto, reconocimos que lo vivido en el colegio nos iba a acompañar más allá por varias razones. Entre ellas, que debido a la desnormalización de la violencia, al fin fuimos capaces de reconocer muchas de nuestras actitudes y las de las autoridades como

un tipo de maltrato. Empezamos a ver en retrospectiva de qué modo esto nos afectó durante este período y a reconocer todas las consecuencias que tuvieron y tienen estas actitudes en nosotras “Uno ve de lejos lo que vivió en el colegio y dice “estaba viviendo una época muy triste y no lo supe ver en el momento” (Entrevista, 2002). Nos dimos cuenta que eso que parecían simples castigos, peleas y conflictos cotidianos, permearon en nuestra vida más de lo que vimos en ese momento y que habían construido en nosotras cierto tipo de subjetividad. Ahora ya estábamos fuera de ese espacio y debíamos lidiar con las emociones y recuerdos acumulados en esa etapa.

Como mencioné, buenas o malas, las experiencias nos formaron y acompañan hasta el momento, no necesariamente de forma que nos afecte, pero tampoco se borran, por eso quisiera concluir con palabras que no son mías, pero denotan exactamente las emociones y subjetividad construida a partir de la socialización en nuestra institución.

“Yo como conclusión diría que a pesar de todo lo que vi en tu cartel o en el mío, que ahorita veo y son muchas cosas negativas, pienso que en realidad nunca me di cuenta de cuánto me estaba afectando todo, pero a la vez, no lo cambiaría, porque siento que eso me hizo ser como soy, a pesar de que haya sido insegura por las cosas que viví ahí, eso te da un impulso para tu tratar de ser mejor y lo que dijeron del apoyo, ahorita lo único que veo del colegio es eso, a veces le critico pero lo único que saco de eso es ustedes porque es lo único que me queda de que a pesar de todo fui feliz con ustedes, a pesar de todo hubo momentos muy buenos y nunca he vuelto a vivir o sentir eso, nunca se va a repetir. Los profesores se van a quedar en el colegio y seguirán o no haciendo lo que hacían pero nosotras estamos en otro punto de la vida y estamos muchísimo mejor, haciendo lo que nos gusta, conociendo nuevas personas y manteniendo lo que sacamos de ese lugar, eso fue lo único que me llegó” (Entrevista, 2022)

“Había muchas cosas de las que no me acordaba, independientemente de que sean sentimientos muy negativos, creo que las personas estamos hechas para recordar lo bueno y lo que nos va a servir. En mi caso las cosas que yo viví con ustedes. Así sea estar en nuestro circulito comiendo y hablando de cualquier cosa, cosas que pueden parecer insignificantes pero en el mundo en el que estamos y las actividades que hacemos, creo que es muy significativo, atesoro mucho eso y agradezco por cruzarnos y por aceptarnos a pesar de cualquier cosa” (Entrevista, 2022)

“Cada una lo vivió super distinto, pero si se dan cuenta lo único que teníamos era nosotras, porque vivíamos en esa burbuja toda fea y luego en el recreo estábamos juntas tratando de hacernos sentir mejor entre todas y ni siquiera pensábamos en las cosas malas, solo en nosotras” (Entrevista, 2022)

“Tú no vas al colegio por las materias, vas por las personas” (Entrevista, 2022)

Bibliografía

Entrevista-Estudiantes “Institución Educativa San Francisco de Sales”- 12 de Junio del 2022

Mapa del cuerpo-Estudiantes “Institución Educativa San Francisco de Sales”- 12 de Junio del 2022

