

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA Y CIENCIAS POLÍTICAS

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE SOCIÓLOGA CON
MENCIÓN EN DESARROLLO

TRAYECTORIA DEL HABITUS DE LA MUJER EN LA INSTITUCIÓN MILITAR

NICOLE DALGO RUALES

TUTORA: NATALIA SIERRA

Quito, 2018

DEDICATORIA

A mis candelitas: Marco, Blanqui, Dani y Ali.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia. A mis padres Blanqui y Marco, por darme esas grandes raíces que me han permitido ser lo que ahora soy, gracias por apoyarme siempre a cumplir mis sueños. A mis hermanas y compañeras de vida Dani y Ali, por siempre estar y por recordarme día a día los diferentes matices que tiene la vida.

A mis amigas y amigos, en especial a Eri G, Eri C, Tefa y Zami, gracias por enseñarme a tejer relaciones de amor y sabiduría. A Lu por estar siempre dispuesto a resolver cualquiera de mis dudas, a cualquier hora.

A Ricardo, por su cariño y compañía, por recordarme disfrutar tanto de las subidas y bajadas de la montaña rusa.

A mi tutora de tesis Natalia Sierra, por su paciencia y apoyo durante este camino.

A la Escuela Superior “Eloy Alfaro” por brindarme la apertura para llevar a cabo la investigación de campo. Un agradecimiento especial a las chicas quienes estuvieron dispuestas a compartir su tiempo y experiencias conmigo.

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I.....	9
1.1 Habitus, campos sociales y acción pedagógica.....	9
1.1.1 Habitus	9
1.1.2 Campos Sociales	12
1.1.3 Acción pedagógica.....	13
1.2 Patriarcado y androcentrismo, cuerpo y masculinidad	14
1.2.1 Patriarcado y androcentrismo	14
1.2.2 El cuerpo	16
1.2.3 Masculinidad.....	18
CAPÍTULO II	21
2.1. Contextualización de la unidad de análisis.	21
2.1.1. Sobre las dinámicas internas.....	24
2.2. Metodología de intervención	29
2.3. Trayectoria del habitus.....	31
2.4. El submundo de los cadetes	36
2.4.1. El gusto estético	37
2.4.2. La auto-identificación	39
2.4.3. Relaciones sociales	40
CAPÍTULO III.....	47
3.1. La masculinización como un proceso obligatorio	47
3.2. Masculina en espacios exclusivos.....	50
3.3. Sobre la jerarquía	53
CONCLUSIONES.....	57
BIBLIOGRAFÍA.....	60
ANEXOS.....	62

RESUMEN

La presente disertación busca explorar la trayectoria del habitus de la mujer en la institución militar. De esta manera se utiliza, principalmente, la teoría propuesta por el sociólogo francés Pierre Bourdieu en conjunto con algunas nociones claves propuestas por Michel Foucault y R.W Connell, con el fin de analizar el caso específico de las chicas de primer y cuarto curso de la Escuela Superior Militar “Eloy Alfaro” pertenecientes al año lectivo 2015-2016. De esta manera, la investigación pretende aportar en el debate con respecto al género en las instituciones tradicionalmente establecidas como masculinas en el contexto latinoamericano, específicamente en el ecuatoriano.

ABSTRACT

This dissertation explores the habitus of women within the military. Mainly, the theory proposed by Pierre Bourdieu, a notable French sociologist, is used in conjunction with some key notions proposed by Michel Foucault and R.W Connell in order to analyze the particular case of female cadets in the first and fourth year of instruction in the Military Academy “Eloy Alfaro” through the academic year 2015-2016. This research seeks to be a contribution to the debate regarding gender within institutions traditionally established as male-only in Latin-American, and more specifically in Ecuador.

INTRODUCCIÓN

Los estudios de género es un campo que se ha venido desarrollado en varias disciplinas, entre estas la sociología. Aunque para la sociología es un tema que no se muestra como tradicional, en las últimas décadas su producción académica ha crecido de forma considerable. De esta manera, han sido la herramienta para distintos análisis institucionales, entre estos nos encontramos con instituciones que tienen la peculiaridad de ser tradicionalmente masculinos.

En el Ecuador, si bien es cierto que existen investigaciones que siguen dicha línea, aun es un tema que ha sido explorado poco. En este contexto, el presente trabajo gira en torno a la mujer y su estructura subjetiva en respuesta a su adaptación al habitus militar. El tema surge, primero con el anhelo de contribuir a la discusión de los estudios de género específicamente en la esfera militar, segundo con el afán de comprender que estrategias adoptan las mujeres para poder entrar a una institución tradicionalmente masculina, además de analizar un caso de estudio que refleja toda una estructura patriarcal que imposibilita el desenvolvimiento pleno de la mujer en instituciones como esta.

Es así que el objetivo del trabajo es evidenciar el tipo la transformación en la estructura subjetiva de la mujer dada por su proceso de adaptación al habitus en una institución militar. Para lo cual se toma como grupo objetivo de la investigación a las chicas que conforman el primer curso y cuarto curso de la Escuela Superior Militar “Eloy Alfaro” en el año lectivo 2016-2017, con el fin de ver la trayectoria del habitus de las chicas que da paso a la estructura subjetiva deseada en la investigación.

De esta manera, la categoría habitus y género se vuelven protagónicas de la presente investigación en conjunto con la institución militar que en este caso tratándose de una escuela de formación de militares, se ve como importante y necesario el accionar educativo del mismo. De manera que la categoría de acción pedagógica en Bourdieu es también considerada dentro de la investigación.

En el presente trabajo de investigación, plantea la siguiente hipótesis: la entrada de la mujer a la institución militar funciona como una herramienta reafirmadora del sistema heteropatriarcal, puesto que no se abren campos donde la mujer pueda desenvolverse ni existe la reconfiguración del sistema, sino que se produce la masculinización de la mujer reproduciendo así el sistema. De

manera que las mujeres o agentes asumen códigos y acciones propias de la institución, institución que se marca como tradicionalmente masculina y que en esencia aún sigue enfocada en buscar prospectos que representen la fuerza, la valentía y honor, valores propios de la figura masculina militar. En otras palabras, el habitus regulador de la institución actúa durante los años de formación de las agentes, generando así una estructura subjetiva masculinizada.

Con relación a la metodología, se usa la constructiva-estructuralista propuesta por Pierre Bourdieu. Esta metodología se desarrolla dentro del marco contemporáneo de investigación social, trayendo consigo una propuesta que conjugara dos métodos. Para el autor, el estructuralismo es entendido como estructuras existentes en mundo social que se encuentran de manera “independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, las cuales son capaces de orientar o de impedir sus prácticas y sus representaciones” (Bourdieu, 1987, pág. 147). Mientras que el constructivismo es entendido como los patrones de percepción, pensamiento y acción que se constituyen como fundamental de los individuos (agentes) al momento de su interacción social, la cual tendría un cierto grado de innovación por medio de los agentes pero manteniendo en cuenta estímulos externos, es entonces que estos dos factores lleva al proceso de re-significación y re-consideración de sus prácticas. Obteniendo de esta manera un tipo de metodología en la cual existe la interacción de la acción y de la estructura como formadoras de realidades.

La presente investigación utiliza, en su mayoría, datos cualitativos pues pretende dar cuenta de la realidad considerando la experiencia de las protagonistas del caso de estudio; aunque en ocasiones se utilizan datos cuantitativos como apoyo a la información encontrada. En cuanto a las herramientas metodológicas, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, relatos de vida, observación participante y análisis documental

En cuanto al contenido, el presente trabajo consta o está dividido en tres capítulos. El primero pone a disposición los lineamientos teóricos con los cuales se leerá el caso de estudio. En un principio la investigación planteaba explorar el tema de discusión únicamente a través de la teoría de Pierre Bourdieu. No obstante, conforme la investigación avanzó, aportes de autores como R.W. Connell y Michael Foucault se mostraron como necesarios para poder contar con un análisis que dé respuesta a la problemática de la misma. Es por esto que esta primera parte se divide en dos secciones, la primera se enfoca en dar cuenta de elementos centrales estructurales de la teoría

bourdiana, mientras que la segunda apunta a definir nociones de interés para la sociología de género utilizando tanto la teoría bourdiana como las propuestas de Connel y Foucault.

En el segundo capítulo, se realiza una contextualización de la unidad de análisis que da paso a la presentación de los datos recopilados en el trabajo de campo. En esta segunda parte del capítulo, se realiza un breve esbozo del habitus de partida y de llegada que detentan las chicas del grupo objetivo y se muestra los datos de campo organizados por las variables escogidas para el desarrollo de la investigación.

Finalmente, en el capítulo tercero se muestra la lectura sociológica del caso de estudio. Este capítulo tiene tres grandes divisiones, proporcionando así, por una parte, respuestas a la pregunta de investigación y análisis de dudas que fueron generándose a lo largo de la investigación.

CAPÍTULO I

APROXIMACIONES TEORICAS

El presente capítulo tiene como objetivo mostrar las guías teóricas en las cuales se basa esta disertación. Cabe recalcar que gran parte de la línea teórica a utilizarse será la enunciada por Pierre Bourdieu en conjunto con algunos aportes teóricos de otros autores, esto con el fin de establecer un coherente marco teórico para, obtener de la misma manera, un coherente análisis.

En el primer apartado se trabajarán los conceptos propiamente desarrollados en la teoría de Pierre Bourdieu los cuales hacen alusión a postulados que se muestran como formas. Mientras que en la segunda parte se irá poniendo a disposición del lector conceptos que se encuentren aterrizados en la temática del género, utilizando las propuestas de Bourdieu y de autores como R. W. Connell y Michael Foucault, con el fin de tener una mirada teórica más completa.

1.1 Habitus, campos sociales y acción pedagógica

1.1.1 Habitus

Dentro del trabajo de Bourdieu, el *habitus* es, sin duda, una de las nociones con mayor importancia y desarrollo. El autor introduce el entendimiento del habitus como una estructura estructurada con capacidad de estructurar sistemas de disposiciones generadoras de prácticas sociales.

El habitus es entendido con un concepto disposicional, lo que quiere decir que establece una especie de ordenamiento generador de esquemas de percepción y apreciación para determinado grupo o clase social, lo cual trae como consecuencia pensamientos y acciones específicas correspondientes a dichos esquemas (Bourdieu, 2007, págs. 86-88). Es decir que al hablar de habitus nos referimos a este marco de legitimidad por el cual se van desarrollando prácticas sociales vistas como normales, determinando así la libertad, condicionada, de acción para los agentes de los diferentes grupos o clases sociales.

Es así que Pierre Bourdieu, establece el habitus como el creador, engendrador, del sentido común, que no es más que la capacidad de prever respuestas socialmente aceptadas y sin pasar por un

mayor proceso de reflexión, ante situaciones u objetos sociales, es decir el habitus es el encargado del proceso de naturalización (Bourdieu, 2007, págs. 86-90).

El habitus tiene la capacidad para perpetuarse, mantener su permanencia a través del tiempo como esquema legítimo de percepción y apreciación, ya que es entendida como una construcción, un producto histórico que, siguiendo la lógica circular con la que trabaja Bourdieu, funciona de manera simultánea como creadora y continuadora de historia, aplicando así su cualidad estructurante:

"Producto de la historia, el habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo." (Bourdieu, 2007, pág. 88)

En este sentido, la historia puede estar objetivada de dos maneras: por medio de "la objetivación de los cuerpos y la objetivación en las instituciones o, lo que viene a ser lo mismo, dos estados de capital, objetivado e incorporado" (Bourdieu, 2007, pág. 92). El capital in-corporado, o la objetivación de la historia en los cuerpos, vendría a ser el habitus en sí mismo, es decir esquemas de percepción, pensamiento y acción internalizados, hechos cuerpo. Mientras que la objetivación de la historia en las instituciones, o lo que es lo mismo el capital objetivado, se responsabiliza de fomentar la reproducción de esquemas de disposiciones duraderas, habitus, mediante un proceso de internalización de una lógica organizacional, necesaria para el funcionamiento de cualquier institución ya que esta además de lograr un sentido de pertenencia construye también un performance específico que seguir.

Una característica clave del habitus es el proceso de homogenización que se lleva a cabo en son de afianzar el esquema de disposiciones durables con el que opera. Dicha característica se da por medio del rechazo de información nueva que se muestra como contraria, diferente a lo establecido por el habitus vigente, al mismo tiempo que favorece información utilitaria para reforzarlo.

"El habitus tiende a ponerse a cubierto de la crisis y de los cuestionamientos críticos asegurándose un medio al que está tan adaptado como es posible, es decir un universo relativamente constante de situaciones apropiadas para reforzar sus disposiciones ofreciendo el mercado más favorable para sus productos" (Bourdieu, 2007, pág. 99).

Ahora bien, Bourdieu, apoyándose de su influencia marxista, establece al individuo en una determinada clase o grupo social. De la misma manera estas clases sociales se muestran como engendradoras en cuanto a la posesión de un habitus específico. Es así que desarrolla al habitus de clase, mostrándolo como un "esquema de disposiciones común a todos los productos de los mismos condicionamientos" (Bourdieu, 2007, pág. 99) que para superar estos esquemas como impersonales existen en su interior sistemas individuales de disposiciones, dados y formados por la singularidad de las trayectorias sociales que cada agente mantiene cronológicamente, es así que se muestran en posición igual de "elección" de las opciones dadas por el habitus pero con un orden diferente.

El habitus de clase está directamente relacionado con el volumen de capital que se maneja, el mismo que se conforma por la sumatoria de los capitales que detente, en este caso, cada clase. Según Bourdieu el capital puede estar presentado en distintas formas, pues capital es todo aquello que pueda valorizarse, es decir todo aquello que tenga un efecto social o un reconocimiento por parte del otro.

En la presente investigación utilizaremos los cuatro capitales más recurrentes en el análisis de sociólogo francés. El primero es el capital económico que, entendido como las condiciones materiales de existencia, es todo aquel que tiene relación con los recursos económicos poseídos, además de ser el capital socialmente reconocido. El capital social por otra parte está formado por aquellos recursos actuales o potenciales intangibles, que son el resultado de las diferentes redes de relaciones sociales establecidas (Bourdieu, 2001). Estas redes pueden estar conformadas por amigos, colegas, es decir relaciones informales o relaciones institucionalizadas o formales, como en clubes o en lugares que confieran membresías y que estén sujetas a una normativa rígida.

El capital cultural, primordial en la presente investigación ya que, es el que está estrechamente relacionado con la educación, los conocimientos y habilidades otorgan algún tipo de status en la sociedad. Puede mostrarse en tres maneras incorporado, objetivado e institucionalizado. El primero hace referencia a las disposiciones incorporadas, es decir cuando el capital se inscribe en el cuerpo, el segundo se objetiviza en forma de bienes culturales, mientras que el capital cultural institucionalizado es todo aquel que está avalado, reconocido o certificado por una institución como es el caso de los títulos académicos (Bourdieu, 2002).

El cuarto capital es el simbólico, el cual hace referencia a recursos que se muestran como inherentes, naturales al agente dándole a este un reconocimiento o prestigio. Este último se lo obtiene como resultado de los tres capitales antes mencionados, pues en ellos se encuentran inversos significantes que proporcionan al agente distinción o diferenciación (Bourdieu, 2002).

A pesar de que el concepto de habitus se muestra muy fuerte en su constitución este tiende a modificarse, otorgándole así la característica de dinámico. Bourdieu hace alusión a esta característica cuando en ocasiones no existe una concordancia entre un campo social determinado y el sistema de disposiciones, para lo cual es necesario plantear una trayectoria para el habitus, haciendo posible un habitus de origen y un habitus adquirido o de llegada (Aedo Henríquez, 2014). En otras palabras, esta trayectoria se da siempre y cuando haya una discordancia entre las prácticas y la posición de los agentes.

Al hablar de la trayectoria del habitus se puede entender que también existe necesariamente un cambio en cuanto a la detención de capital de cada agente, pues como revisamos con anterioridad, el habitus se encuentra estrechamente relacionado con los diferentes capitales, lo que significa también que podría darse un movimiento en cuanto a la pertenencia de clase al mismo tiempo que exista una movilidad en el habitus.

1.1.2 Campos Sociales

Continuando con la exposición de herramientas teóricas Bourdieu nos habla de los *campos sociales* definiéndolos como "espacios de relaciones objetivas entre posiciones definidas por su puesto en la distribución de poderes competentes o especies de capital" (Bourdieu & Wacquant, 2005, pág. 171). Estos espacios de relaciones objetivas, mantienen propiedades (intrínsecas) diversas, que se muestran específicas al momento de la diferenciación de un campo con otro. Es así que conjuntamente con una serie de intereses, objetivos y necesidades definidos, en sí una lógica diferenciada, cada campo se va conformando en función de la regulación de variables particulares (Bourdieu, 2002, págs. 119-120); (Bourdieu & Wacquant, 2005, pág. 171).

Son estos intereses específicos, los que actúan como generadores de reglas de juego¹, guiando a sus participantes, agentes, a intervenir en una competencia, propia de cada campo, en la cual la dinámica gira en torno a aumentar o conservar su capital. Este capital, por el que se pone en juego y que se establece como específico para cada uno de los campos, es el instrumento regulatorio de la dinámica del poder, siendo así que los agentes o participantes que lo detentan, en mayor cantidad, sean reconocidos como autoridades legítimas. Esta lucha es fundamental para la conformación de un campo: Bourdieu la establece como el centro de la dinámica interna por su capacidad de poner en acción al mecanismo regulador del poder, que es el responsable del establecimiento de la estructura del capital en juego (Bourdieu, 2002, págs. 120-121).

En cuanto a la conformación de un campo, Bourdieu hace énfasis en las especificidades que deben tener los agentes, puesto que estos tienen la misma base en cuanto a sus creencias, deben estar contruidos de tal manera que estén en condiciones y dispuestos a intervenir en el juego, de manera que estos agentes se encuentren dotados del "habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inminentes al juego, de lo que está en juego" (Bourdieu, 2002, pág. 120), de esta manera se logra la cohesión necesaria para mantener y para que se lleve a cabo el juego, el campo social (mostrándonos una vez más la característica circular que posee la teoría bourdiana).

1.1.3 Acción pedagógica

Otro aporte de Pierre Bourdieu a ser utilizada en el presente trabajo será la noción que junto a Jean-Claude Passeron desarrollaron: la *acción pedagógica*. Se habla de la acción pedagógica para poder explicar el proceso de enseñanza como una forma de violencia simbólica, la cual es entendida por Bourdieu como un tipo de violencia naturalizada, en donde no hay una expresión socialmente visible de violencia ya que esta se encuentra inscrita en el marco del orden simbólico, mostrada como "normal" (Bourdieu, 1999), que se mantiene como una imposición de una arbitrariedad cultural hacia los agentes. Esta arbitrariedad cultural está establecida como arbitraria, primero, por su condición de incompleta ya que no es posible que se logre transmitir toda la

¹ Bourdieu utiliza la analogía entre el juego y el campo, para facilitar la explicación de la dinámica de este último.

información en los procesos educativos, es decir que se enseña tan solo una parte del conglomerado cultural; y segundo porque la información que es enseñada es seleccionada por las clases sociales dominantes quienes ven en la acción pedagógica una herramienta de perpetuación de su dominación (Bourdieu & Passeron, 2001), pues la educación recibida establece e inserta un marco simbólico que continúa con la lógica dominante.

Cabe recalcar que, si bien es cierto que son escogidas estas arbitrariedades culturales respondiendo a intereses específicos, estos conocimientos deben basarse, también, en un principio universal generando así una autoridad pedagógica que la avale como legítima en el sistema simbólico existente, en otras palabras le otorgue su “curso legal” en el sistema de enseñanzas.

Esta acción pedagógica es la encargada, a través de un trabajo pedagógico, de llevar a cabo el proceso de aprensión de hábitos:

“(…) la AP [acción pedagógica] implica el trabajo pedagógico (TP) como un trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un hábito como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP [acción pedagógica] (…).” (Bourdieu & Passeron, 2001, pág. 47).

Bourdieu (2001) hace una diferenciación en cuanto a un orden de los trabajos pedagógicos. Es así que señala la existencia de un trabajo pedagógico primario que es adquirido en la familia, el hábito de origen, fundamentales pues este es el que aporta las herramientas de percepción y asimilación para que sea posible un trabajo secundario pedagógico, haciendo referencia a un hábito adquirido. Es así que el trabajo pedagógico secundario reafirma el hábito de origen o reemplaza este por un hábito adquirido.

De esta manera se puede ver claramente como es entendido el proceso de la trayectoria en el hábito de un agente por medio del sistema educativo. Dándonos así herramientas pertinentes para la presente investigación que tiene en consideración la educación como elemento clave de la trayectoria individual de cada agente.

1.2 Patriarcado y androcentrismo, cuerpo y masculinidad

1.2.1 Patriarcado y androcentrismo

Al posicionarnos en un mundo donde el sistema capitalista se muestra como el sistema hegemónico, lo que se quiere decir es que no solo se va a desarrollar en la esfera del sistema económico mundial en donde es el responsable de forjar las relaciones de intercambio en cuanto a bienes y servicios, sino que también se inmiscuye en la forma que se reproducen las relaciones sociales.

El tema del orden sexual, es un ejemplo de como este sistema hegemónico interpela a la privacidad de las relaciones sociales. Sosteniendo esta tesis, Bourdieu (1999) explica la división sexual del trabajo como la atribución de roles específicos en cuanto a las actividades que deben ser cumplidas por el hombre y por la mujer. Es así que el hombre se presenta como responsable de la producción en cuanto a bienes y servicios los mismos que se desarrollan en un espacio público. Por otro lado, a la mujer se le atribuye el trabajo de la reproducción de la vida social, actividad desarrollada en los espacios domésticos, es decir en el espacio privado.

Esta división, nos dice Bourdieu, la cual es configurada desde la esfera familiar y legitimada a lo largo de la vida por instituciones como la Escuela, es la responsable de mostrarla como “normal” siguiendo de esta manera la reproducción de “el orden de las cosas”.

“Es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos; es la estructura del espacio, con la oposición entre el lugar de reunión o el mercado, reservados a los hombres, y la casa, reservada a las mujeres” (Bourdieu, 1999)

Esta explicación de Bourdieu (1999) será utilizada como uno de los pilares más importantes para el desarrollo de la obra titulada “La dominación Masculina” en la cual, presuponiendo al mundo social como una realidad sexuada, su orden se basa en una dominación de lo masculino sobre lo femenino es decir en un androcentrismo.

El androcentrismo utiliza un sistema de diferenciaciones, de opuestos, donde denota una carga positiva a todo aquello denominado como masculino, al mismo tiempo que lo femenino se encuentra en una constante connotación negativa. Dicho de otra manera, se reconoce como masculino a lo bueno, lo derecho, lo fuerte y a lo femenino lo malo, el revés, lo débil. Este androcentrismo mantiene así un constante juego que establece una jerarquía entre los dos sexos, una relación de asimetría fundamental que asume la forma de sujeto y objeto, donde la mujer es el objeto (simbólico) y el hombre el sujeto (Bourdieu, 1999).

Dicho esquema de diferenciaciones es clave para entender lo que Bourdieu llama “el orden de las cosas” que no es sino el orden simbólico que va postulando el marco de la normatividad, (Bourdieu, 1999). De esta manera mientras las prácticas se encuentran más cercanas a lo establecido y permitido por este marco, se muestra como “normales”, y por el contrario mientras más alejadas de este marco se encuentren son catalogadas como “anormales”. Para mantener el orden de las cosas es clave la utilización de la violencia simbólica.

Este orden de dominación se encuentra basado en un orden androcéntrico, en donde el marco de la normativa social se inscribe alrededor de lo masculino, más específicamente del falo que es en su máxima expresión la muestra del imaginario de lo masculino (Bourdieu, 1999).

1.2.2 El cuerpo

Continuando con la exploración de conceptos para la presente investigación, es pertinente hablar y explicar lo que se entenderá por cuerpo. Pierre Bourdieu define al cuerpo como una "realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales" (Bourdieu, 1999, p. 22). Es decir que el cuerpo es una construcción social que contraponiéndose a la visión meramente biologicista, la cual realiza una lectura simplificada de la sexualidad aludiendo únicamente a la genitalidad mostrándolo como un producto de la naturaleza, está conformado por significantes sociales que designan a este (cuerpo) características, posicionamientos y actitudes específicas.

El cuerpo es entendido como el resultado de la in-corporación de un habitus. Hondando con su explicación, Bourdieu introduce el concepto de hexis corporales para tratar de explicar los hábitos², es decir “cómo las actitudes, las virtudes y todo un conjunto de prácticas cotidianas que se manifiestan corporalmente en los agentes” (Galak 2010), hábitos que se encuentran dentro de una lógica establecida previamente en esquemas de disposiciones. Lo que permite dar cuenta que los habitus se reproducen a través de las acciones llevadas a cabo con el cuerpo.

Los cuerpos, Bourdieu (1999) afirma que son el aparataje necesario para que se pueda llevar a cabo la dominación masculina, que en sí misma es una dominación simbólica. Esto se da ya que

² Cabe recalcar que la diferencia entre habitus y hábitos radica fundamentalmente en que el primero cumple una función productiva, generadora de disposiciones mientras que la segunda hace referencia a una reproducción de prácticas de manera mecánica.

en los cuerpos se puede ejercer de manera directa la fuerza simbólica, imponiendo significados que se encuentran dentro del sistema de diferenciación, proporcionando las bases corporales de la jerarquización de los sexos. Es importante notar que esta incorporación de saberes o disposiciones en el cuerpo se sustenta por la presión social que existe por cumplir con el cuadro normativo, en conjunto con una serie de condiciones objetivas entendiendo a estas últimas como condiciones estructurales que tienden a orientar las prácticas sociales ajenas a la voluntad de los agentes.

Por otra parte Foucault al momento de hablar de los cuerpos, se refiere a ellos como “cuerpos dóciles” los cuales se encuentran atravesados y administrados por el poder: “Un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault M. , 2002, pág. 124), lo que quiere decir que el cuerpo, en sí mismo y en conjunto con las prácticas que son desarrolladas por este, es el producto de una acción vertical.

Para que estos cuerpos sean producidos, Foucault ve como medida necesaria el establecimiento de la verdad en cuanto principio de los discursos legítimos. La verdad es entonces una herramienta que está ligada a un sistema de poderes que produce y reproduce un determinado régimen, pero que en sí misma no es una verdad última sino una verdad producida. De esta manera se obtienen también los enunciados falsos, aquellos que se salen de lo establecido como verdad y que por esta característica deben ser sancionados. Es así como se sigue estableciendo y reafirmado un orden discursivo legítimo.

El régimen de verdad de cada sociedad está amparado, en algunas ocasiones, bajo discursos científicos los cuales en el mundo moderno se muestran como indiscutibles. De esta manera el poder va marcándose como productor y generador de discursos, al mismo tiempo que en productor de conductas.

Un punto clave para el entendimiento del concepto cuerpo en Foucault es el disciplinamiento de los mismos, ya que este proceso es el responsable de la homogenización y la normalización de los cuerpos en una lógica establecida por el poder:

“Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (Foucault M. , 2002, pág. 140).

Este disciplinamiento, es el encargado de hacer de los cuerpos “cuerpos útiles” para el poder, por lo cual es necesario ponerlo en marcha desde que nacemos obteniendo un proceso que se lleva a cabo a lo largo de la vida. En este sentido el poder cuenta con instituciones que se especializan en llevar a cabo dicha operación, como es el caso de los centros educativos.

Tanto los aportes de Bourdieu como de Foucault son claves para la investigación, puesto que en ambos se ve el proceso de construcción de los cuerpos, construcción que no se da de manera aleatoria, sino que es el resultado de la asimilación de un constante bombardeo de construcciones simbólicas, propuestas por grupos que mantienen el poder o que se muestran como figuras autoritarias, presentadas como el orden de las cosas, en el caso de Bourdieu, o como verdad haciendo referencia a Foucault.

1.2.3 Masculinidad

Para la definición de lo que se entenderá por el proceso de masculinización, se ha tomado como base la utilización del concepto de masculinidad propuesto por R.W. Connell.

Cabe recalcar que el estudio de la masculinidad cobro mayor relevancia desde la introducción de la noción de masculinidad hegemónica propuesta por Connell (2003), en la que nos dice que más allá de ser un rol, esta masculinidad es un conjunto de prácticas que asegura la dominación, el orden de las cosas, desde lo masculino a lo femenino, es decir que en sí mismo es una masculinidad normativa. Además, al formar un marco normativo, no todas las masculinidades se muestran como legítimas, sino que existe una minoría de hombres que la encarnan. También se considera a la masculinidad hegemónica como productos sociales históricos, lo que quiere decir que podrían ser sujetos a cambios si estos se encuentran dentro de una lucha histórica.

Otro punto clave es que este concepto de masculinidad hegemónica se lo ha investigado en varias aristas sociales, es así que una de ellas se despliega el análisis de las dinámicas organizacionales, en las cuales se encuentran las instituciones burocráticas, fuerzas armadas, entre otras.

Connell (2003), en son de delimitar el concepto de masculinidad señala cuatro enfoques fundamentales. El primer enfoque sigue la línea esencialista, la cual es explicada a través de la vida de los hombres, es decir que se define un rasgo central masculino para poder ir obteniendo características propias de los hombres, lectura que la misma autora reconoce como débil.

El segundo enfoque es de carácter positivista, ya que este se muestra como el responsable de dar a conocer lo que los hombres son en realidad, basándose en un discurso psicológico, lo que lleva a que la masculinidad se conforma como una serie de patrones sin tomar en cuenta factores culturales ni históricos.

El tercer enfoque utilizado por Connell es el de tipo normativo. Este enfoque sugiere la que la masculinidad se presenta como lo que debería ser. Dicho enfoque se centra en la aproximación de las conductas y comportamientos masculinos ideales. Este enfoque no logra explicar el problema entre rol e identidad.

El cuarto, y más aceptado enfoque da razón a lo semiótico, donde la masculinidad es definida por un sistema de diferencias simbólicas que generan un orden simbólico jerarquizando los sexos, poniendo en una posición privilegiada a lo masculino sobre lo femenino.

Es importante señalar que si bien es cierto que los cuatro enfoques aportan para crear la definición de Connell acerca de la masculinidad se hará más énfasis en el enfoque semiótico. De esta manera pretende utilizar los símbolos para poder llevar a cabo el análisis de la masculinidad en un sistema relacional de género.

Según Connell, el análisis de la masculinidad se centra en un sistema relacional de género, y es este mismo el que genera el llamado esquema de la estructura de género (Connell, 2003). Este esquema basa su análisis en tres dimensiones que involucran diferentes relaciones. La primera tiene que ver con las relaciones de poder en la cual se reconoce a los sistemas de género dentro de una relación con posicionamientos determinadas de subordinación y dominación, femenino y masculino respectivamente, fundamentales para mantener el orden patriarcal. Estas relaciones se consideran en conflicto al verse invertidas cuando existe un empoderamiento por parte de las mujeres.

La segunda relación es la de producción que está directamente relacionada con la división sexual del trabajo, por consiguiente, con las diferentes actividades delegadas para cada género. Es así que el capital mantiene una relación diferenciada con los diferentes tanto con la masculinidad como con la feminidad.

La tercera relación es la catexis, que refiere al deseo sexual, el cual en varias ocasiones ha sido catalogado como natural excluyéndolo de la teoría social, sin embargo, la autora propone que es fundamental el análisis de este deseo para dar cuenta de las prácticas sociales diferenciadas. A

pesar de la importancia para la autora, y considerando los fines de la presente investigación, esta última relación no tendrá mayor relevancia.

En cuanto a Bourdieu, al momento de hablar sobre masculinización habla de una construcción simbólica del cuerpo que tiene como fin producir hábitos diferenciados y diferenciadores de la asimetría fundamental de la que forman parte (Maldonado Gómez, 2003), por lo tanto, se trata de un proceso de adjuntar al cuerpo comportamientos, cualidades y prácticas que representen la posición de dominadores.

En este proceso de masculinización como proceso de asumir comportamientos, prácticas masculinas esta principalmente transmitido por instituciones de educación primaria:

“La educación primaria estimula muy desigualmente a los chicos y a las chicas a introducirse en esos juegos y privilegia en el caso de los chicos las diferentes formas de la *libido dominandi* que puede encontrar unas expresiones sublimadas en las formas más <<puras>> de la libido social, como la *libidosciendi*” (Bourdieu, 1999, pág. 75)

En la masculinización, el cuerpo juega un papel muy importante ya que por medio de este se da el proceso de somatización de la simbología impartida por el inconsciente androcéntrico, es decir que mediante el cuerpo queda plasmada la masculinización en los agentes.

Cabe recalca que cuando son asumidas prácticas masculinas por las mujeres, masculinización en las mujeres, estas tienden a devaluarse en el imaginario social, puesto que se trasladan valores de los dominados que se encuentran siempre en una posición baja o de debilidad. Un claro ejemplo es cuando la mujer pasa a la esfera pública y debe ocupar cargos que son relacionados con lo doméstico (Maldonado Gómez, 2003). De esta manera la mujer debe asumirse en una lógica masculina para poder obtener algún tipo de reconocimiento. Lo que quiere decir que el proceso de masculinización para Bourdieu mantiene la lógica androcéntrica de la dominación masculina como un acto no reivindicativo, sino más bien reproductor de las relaciones diferenciadores, por ende, de la asimetría entre los géneros.

De esta manera podemos ver que tanto para Connell como para Bourdieu, el proceso de masculinización está bastante apegado a un proceso de aprendizaje de lo simbólico, que tan solo se puede construir mostrándose como forma contraria ante la feminidad, es decir que se lo puede establecer en relaciones diferenciadas, que siguiendo con la lógica bourdiana son esenciales para la dominación masculina.

CAPÍTULO II

LA ESCUELA MILITAR

El presente capítulo tiene como objetivo principal realizar la exposición del caso de estudio: para lo cual se expondrá el contexto histórico de la Escuela Militar, conjuntamente con una breve descripción de sus dinámicas internas, que dará paso a la explicación de la metodología con la que cuenta la investigación, y por último se realizará la presentación de los datos obtenidos en campo.

2.1.Contextualización de la unidad de análisis.

El Ecuador como producto de la independencia de la corona española y de la separación de la Gran Colombia³, en 1830 se mostraba como un país republicano naciente, es así que se llevaron a cabo procesos organizativos del Estado como tal. Uno de estos procesos correspondía al ordenamiento del ejército, que buscaría llenar la figura de los encargados del uso legítimo de la violencia y a quienes también correspondería la tarea de defensa de la soberanía del naciente país. Dicho proceso no tuvo la mayor atención puesto que ya se encontraba establecido un ejército compuesto en su gran mayoría por militares granadinos⁴. No es hasta un año después que, en el país se empiezan a desarrollar motines liderados principalmente por estos militares granadinos, se muestra un eminente problema en la estructura del ejército.

Es por esto que, en el año de 1838, perteneciente al periodo presidencial de Vicente Rocafuerte Bejarano, se constituye el Colegio Militar a modo de solución ante dicho problema estructural. La creación de este colegio significaba para el nuevo Estado la cristalización de una institución de formación de sujetos fieles a ideales de un país que empezaba a consolidarse como tal. Cabe

³ Proyecto independentista en el cual se reunieron como un solo territorio los países que ahora se conocen como Ecuador, Colombia y Venezuela, los mismo que fueron independizados por Simón Bolívar y a quien se le atribuye la idea de esta unión.

⁴Que son nacidos en territorio de la Gran Colombia, específicamente en las zonas que luego serán Colombia y Venezuela.

recalcar la importancia que los militares representaban tanto en la esfera política y social de aquel entonces, por lo tanto, el formar parte de la Escuela responsable de su formación también representaba cierto prestigio y distinción dentro de la sociedad ecuatoriana.

En el gobierno de Gabriel García Moreno, hubo particular interés por la constitución del Colegio Militar. Es así que renombró al COMIL bajo el nombre de “Escuela Práctica de Cadetes” a la par de la conformación de un régimen disciplinario, que serviría como base para el actual régimen; de un reglamento de uniformes, con el ideal de que “el arreglo del uniforme en las diferentes armas influyen eficazmente en la disciplina del ejército” (Centro de Estudios Históricos del Ejército, 2012)

Cabe recalcar que, el Colegio Militar al mantenerse directamente relacionado con el Ejército Ecuatoriano, ha permanecido como un bien simbólico constantemente en disputa, por lo que desde su creación en 1830 ha sido utilizado respondiendo a intereses de los diferentes gobiernos. Por tal motivo esta institución ha estado sujeta a decisiones que reflejan líneas de gobierno y coyunturas política de cada época, esto se puede reflejar en los múltiples cierres de las instalaciones y por consiguiente de las actividades del Colegio Militar entre los años de 1845 hasta 1899 (Centro de Estudios Históricos del Ejército, 2012). Este último año, bajo el gobierno de Eloy Alfaro, resulta clave para la constitución de la Escuela Militar, puesto que, si bien no se le atribuye la forma institucional de educación superior, se construyen las bases normativas, el reglamento interno, que anteceden a la normativa actual. Además, la importancia de este año radica en que es el comienzo marcado del funcionamiento de dicha institución sin interrupciones hasta la actualidad. Tal fue el trabajo del presidente Eloy Alfaro dirigido a la ESMIL que desde su reapertura en 1899 se la nombra como Colegio Militar “Eloy Alfaro”.

No es hasta el año de 1970 que, en el gobierno de José María Velasco Ibarra, se decreta a la Escuela Militar como Instituto de Educación Superior (Centro de Estudios Históricos del Ejército, 2012). De esta manera el Colegio Militar queda establecido como una institución secundaria, mientras que la Escuela Militar constituye la formación superior, que estarían a cargo de la formación del cuerpo de oficiales militares ecuatorianos. Para culminar el proceso de conformación de la Escuela Militar como instituto de educación superior, en el año de 1974 se firma una alianza con la Escuela

Superior del Ejército ESPE⁵. Esta alianza además funcionaría como aval de la calidad académica que esta institución oferta. Es así que, desde el 4 de octubre de 1981 hasta la actualidad, el funcionamiento de la Escuela Militar “Eloy Alfaro” se desarrolla en el barrio Parayacu en la parroquia El Condado, cantón Quito.

Por otra parte, uno de los cambios más significativos en la estructura de la Escuela Militar se dio con la decisión de incorporar a las mujeres como parte del cuerpo de estudiantes. Esta reforma al cuerpo de cadetes es el resultado de toda una renovación institucional más grande, pues va directamente relacionado a la organización del Ejército del Ecuador.

Parte del proceso de introducción de las mujeres a la milicia tiende a ser la respuesta a un fenómeno mundial y particularmente regional (Meza, 2004) puesto que se venían dando procesos similares en otros países de América del sur, es el caso de Chile que cuenta con mujeres en sus actividades institucionales desde el año 1976, Bolivia desde el año de 1982 y del mismo modo Perú desde junio de 1996 (Centro de Estudios Históricos del Ejército, 2012). En el Ecuador, este proceso se desarrolla de manera interrumpida. El primer momento de la mujer en el ejército se da a mediados del siglo pasado con la entrada de dos mujeres en calidad de oficiales especialistas⁶ en el año de 1956 al Ejército (Cuesta Albuja, 2008).

Un segundo momento se da por la militarización de un grupo de mujeres a principios de la década de los setentas quienes, de igual manera, se gradúan como oficiales especialistas. De manera específica las mujeres que conformaban este grupo reemplazaron en las unidades militares a hombres que desempeñaban trabajos de oficina (Meza, 2004). Esta militarización en el año 1975, se complica por problemas relacionadas con la falta de normativa que pudiera conducir al cambio sociocultural de la institución (Cuesta Albuja, 2008), llevándolo así a la suspensión de la militarización y de igual manera a la integración de estas mujeres en las unidades militares, demostrando la inmadurez organizativa de la institución ante cambios en los imaginarios sexuales.

⁵Universidad que actualmente se la conoce bajo el nombre “Universidad de las Fuerzas Armadas”

⁶Oficiales del Ejército que tienen una carrera universitaria previa, poniéndolos así en una jerarquía más alta al momento de su salida de la ESMIL.

No es hasta el año de 1993 (Cuesta Albuja, 2008) que se vuelve a tomar en consideración la entrada de la mujer a las instituciones militares, esta vez en calidad de oficiales de arma⁷. Este tercer momento se muestra como resultado de un estudio (Cartagena & Herrera, 1993) realizado en la Academia de Guerra de la Fuerza Aérea Ecuatoriana⁸, el cual quiso mostrar una justificación positiva en cuanto al incluir a la mujer como miembro de la Fuerza Aérea Ecuatoriana, de esta manera se retomó el debate en los departamentos de personal de las diferentes instituciones militares.

Es así que se vuelve a retomar el tema de género en las FFAA, de este modo se da paso a la continuación en cuanto a la elaboración de estudios y análisis por parte de sus diferentes niveles administrativos y personal militar. De esta manera en el año de 1999 la Fuerza Terrestre realiza una serie de estudios específicos en torno al tema del ingreso de mujeres a la ESMIL. Uno de estos en particular hacia énfasis en el interés real que tenían alumnas de tercer año de bachillerato correspondientes a instituciones de educación secundaria ante la posibilidad de estudiar en la Escuela Militar la misma que arrojó un elevado porcentaje de aceptación (Meza, 2004). De esta manera el camino para el proceso iba tomando más fuerza puesto que ya no solo surgían las dudas y análisis organizacionales por parte de la institución educativa, sino que la apertura de la sociedad civil femenina se dio de la manera esperada, instaurando así las bases necesarias para impulsar el proceso de la incorporación de la mujer en sí mismo.

Es así como en el mismo año de una amplia gama de investigaciones e interés por parte de las FFAA, particularmente de la Fuerza Terrestre, se habilita el ingreso de la mujer a la institución de formación de oficiales ESMIL.

2.1.1. Sobre las dinámicas internas

De manera adyacente a la conformación institucional de la ESMIL, se fueron construyendo procesos organizacionales alrededor de ella, tal es el caso de las admisiones. Para el proceso de admisiones se deben cumplir ciertos requisitos que son parte de los perfiles de sus estudiantes. Algunos requisitos han permanecido a lo largo de la historia de la Escuela. Ejemplo de esto es la

⁷ Oficiales de arma son los que pertenecen a Artillería, infantería, caballería blindada, es decir armas de combate.

⁸ Instituto de educación continua dirigida a oficiales quienes se encuentran en un periodo de capacitación para pasar al grado de tenientes coroneles de estado mayor.

obligatoriedad de una condición física impecable, esto bajo la justificación desde el discurso médico (Foucault M. , 2006) el cual afirma que los cadetes deben encontrarse de manera idónea para que puedan estar y sobrellevar las tortuosas tareas que se les asignan en tiempo de guerra y en la cotidianidad de su constante preparación para la misma; la nacionalidad ecuatoriana y encontrarse en un rango de edad establecido⁹. Por otro lado, características como “jóvenes de honradas familias” (Centro de Estudios Históricos del Ejército, 2012) o “una hoja de vida intachable, refrendada por cartas de recomendación de personas prestantes en el país” (Centro de Estudios Históricos del Ejército, 2012), responden a contextos sociales propios de cada época. De igual manera los requisitos responden a exigencias políticas coyunturales, como “haber aprobado el Examen Nacional de Educación Superior (ENES) y obtener la puntuación establecida 800 puntos de 1000” (Vásquez C., 2006)¹⁰.

Además, como parte de las admisiones en la Escuela se contemplan un proceso de pruebas de conocimiento general, psicológicas, médicas y físicas que los y las aspirantes deben pasar. Estas pruebas son mostradas como rígidas y rigurosas ante la comunidad “civil”, pues poseen esquemas específicos que seguir. Cada una de ellas es subsecuente de la otra, lo que quiere decir que si no hay la aprobación de una de ellas no puede continuar el proceso de admisión. Las pruebas psicológicas, médicas y de conocimiento general no han tenido mayor cambio, pues han asumido ligeras actualizaciones conforme transcurre el tiempo.

No obstante, las pruebas físicas fueron modificadas en profundidad, esto como respuesta al ingreso de mujeres a la Escuela Militar, tomando así los resultados de un detallado estudio realizado por la Academia Militar West Point de los Estados Unidos (Cuesta Albuja, 2008). En dicho estudio se realizó el establecimiento de varios parámetros físicos, como los tiempos, recorridos y repeticiones que son parte de las consideraciones para obtener la calificación de las pruebas físicas, teniendo como primordial una correlación con el género de los aspirantes, en son de “mantener una equidad en cuanto a las competencias de cada género”.

⁹ Estos rangos de edad han ido cambiando a lo largo de los años por la modificación que se dio en el paso de colegio y establecimiento de educación superior a funcionar específicamente como una institución de educación superior.

De esta manera es evidente que la construcción del perfil de los estudiantes es un proceso dinámico que se encuentra ligado a constantes cambios en el contexto del país, que si bien mantienen requisitos, los cuales denotan la forma clásica de la Escuela, se van adhiriendo cambios y transformaciones que mantenga el anhelado aspecto de la institución como un ente en desarrollo y constante actualización. Uno de estos cambios, tal vez el más importante en cuanto a la constitución de los perfiles es la incorporación de las mujeres a las filas de la institución.

2.1.1.1. Uniformes

Por otro lado, la utilización de los uniformes juega un rol importante en las instituciones educativas, ya que forman parte de todo un aparataje disciplinario que se encuentra directamente relacionado con todo lo que tienen que ver con el disciplinamiento del cuerpo. Si bien es cierto que en el Ecuador existe un importante número de establecimientos educativos que utilizan un uniforme determinado de manera obligatoria, estos se encuentran en la franja de educación primaria y secundaria. Por lo contrario, los uniformes en la educación superior son casi inexistentes en el Ecuador, puesto que, si bien existen dichos uniformes, estos se muestran como opcionales a utilizarse en Universidades y Escuelas Politécnicas. No obstante, las escuelas militares al formar parte de las instituciones de educación superior, son la excepción ante dicha utilización.

Los uniformes en las escuelas militares son parte de un proceso de educación en el cual se muestra al sujeto como parte de un colectivo, de una unidad, creando así cohesión en el grupo. Esta cohesión se produce bajo la forma de la uniformidad que, valga la redundancia, crea el utilizar el uniforme, ya que este provoca una condición de igualdad entre los cadetes que forman parte de un pelotón. De esta manera se logra la no diferenciación con el otro, entendiendo al otro como el compañero de clase. Esta cohesión también representa el resultado de la inculcación de una ideología nacionalista, de crear en la o el cadete cierta pertenencia ante la identidad nacional que viene a ser el fin último de la institución militar (Centro de Estudios Históricos del Ejército, 2012).

Bourdieu nos dice que existen un sinnúmero de actividades que tienen como función la separación del imaginario de lo masculino y de lo femenino, a estos los denomina “ritos de separación” (Bourdieu, La dominación masculina., 1999), que tiene como fin causar la diferenciación sexual por medio de prácticas específicas. En este caso se puede ver como en la ESMIL por medio del uniforme

tiende a realizar estos ritos por medio de la diferencia en la conformación de cada uno de los uniformes.

A continuación, se explicará de manera general el uso de cada uno de los uniformes que utilizan las y los cadetes que pertenecen a la Escuela, también se considera si existe algún tipo de diferenciación por sexo.

Tabla 1 Uso de uniformes y diferenciación por sexo

Uniformes	Uso	Diferenciación por sexo
Uniforme de gala	Ceremonias o eventos militares relevantes	Ninguna
Uniforme formal 4A	Presentaciones y actos oficiales, ceremonias militares, actos sociales, culturales, deportivos y religiosos	-Uso de pantalón para los hombres y falda para las mujeres -Uso de cartera exclusivo para mujeres
Uniforme de diario 4B	Actividades diarias, en clases y viajes de comisión	Ninguna
Uniforme de campaña	Actividades diarias, para la instrucción militar y para ejercicio u	Ninguna

	operaciones militares	
Uniforme de educación física	Actividades relacionadas con la ejecución de deportes y educación física	-Uso de licra por debajo del pantalón de deportes exclusivo para mujeres

**Fuente: Reglamento de Uniformes y Distintivos de la Fuerza Terrestre
Elaborado por: Nicole Dalgo**

Se debe recalcar que todos los uniformes llevan consigo insignias en ellos puesto que así denotan una parte fundamental del ordenamiento organizacional de la institución militar: la jerarquía. En la Escuela la jerarquía es dada por la denominada “antigüedad” que poseen las y los cadetes, que es otorgada por su pertenencia hacia un curso superior como también por el aprovechamiento académico, es decir en función de sus calificaciones. Para las insignias que tienen que ver con los cursos militares, se utilizan parches con el escudo de la Escuela teniendo como distintivo el número de estrellas, que va desde una estrella a cuatro estrellas, conforme van aprobando los años escolares; mientras que el las insignias por aprovechamiento son de dos tipos, la primera al final de cada curso militar al mejor cadete de cada pelotón mientras que la segunda y más reconocida son las insignias entregadas a las primeras antigüedades en cuarto año. Estos mismos cadetes son los que forman el cuerpo de brigadieres, el título más alto que un estudiante de la Escuela podría obtener.

2.1.1.2.Malla curricular

Continuando con la exposición del contexto, la ESMIL surge bajo circunstancias de necesidad de la en ese entonces emergente república ya que necesitaba personal militar que se encuentre bajo una lógica que vaya acorde a ideales de este nuevo territorio. Pero pronto esta institución educativa se ve en la necesidad no solo de formar sujetos que estén dispuestos a defender ideales de manera que se ponga a prueba sus habilidades físicas en combate, sino que conforme pase el tiempo esta

se encuentra en el desafío de adaptar su educación a una educación más integral, es por este motivo que se habla del manejo de una doble malla curricular en la Escuela.

En el intento de la ESMIL de entregar a sus alumnos una doble educación de calidad, formándolos tanto académica como militarmente, su malla curricular comprende una gran matiz de cursos y seminarios, los cuales se manejan principalmente en dos grandes líneas de educación: las llamadas “materias civiles” en conjunto con las “materias militares” (Perez, 2017). Las primeras refieren a todas aquellas materias que tiene que ver con la educación básica superior¹¹ que no están directamente relacionadas con la formación militar de sus alumnos, sino se encuentran enfocadas en proveer una gama de conocimientos básicos en cuanto a ciencias exactas como a ciencias humanas. Dichas asignaturas se dictan en los primeros tres meses de cada año lectivo, desde el mes de Octubre a Diciembre¹².

Mientras que en las materias militares consisten en cursos que, como su nombre lo dice, abarcan temas netamente militares, aludiendo a la formación de características militares básicas¹³, al contrario, a las asignaturas civiles, estas se dictan desde los meses de enero a Julio. La justificación de esta lógica de ordenamiento de las asignaturas se da debido a que en muchas de las asignaturas o materias militares son necesarias las salidas al “terreno”, que es entendido como salidas prácticas en las cuales se pone a prueba lo aprendido teóricamente en las aulas de clase (Perez, 2017).

2.2. Metodología de intervención

A lo largo del presente trabajo, se aplicó el método cualitativo ya que con la investigación se busca dar sentido a comportamientos específicos, aludiendo a la comprensión del fenómeno en cuestión. Para lo cual se utilizaron herramientas metodológicas como fueron la entrevista semiestructurada, los relatos de vida, la observación participante y el análisis documental. En ocasiones también se

¹¹Ver anexo 1

¹² Esto difiere únicamente en el primer año lectivo, es decir en primer curso militar, ya que en este tiempo los cadetes recién ingresados se encuentran en la fase de reclutamiento por lo cual dichas materias civiles son impartidas en los tres meses posteriores al mes de diciembre, para luego dar paso a las materias militares.

¹³ Ver anexo

utilizaron datos cuantitativos en forma apoyo a la información encontrada. A continuación, se describirá de manera breve el proceso recolección de datos.

Las entrevistas semi-estructuradas en un principio estaban dirigidas al universo del caso de estudio, es decir a todas las chicas tanto de primero como cuarto militar, puesto que hubo tanto el tiempo como la apertura suficiente por parte de institución para realizar dichas entrevistas. Esta tarea no se pudo llevar a cabo ya que algunas chicas de cuarto año se encontraban haciendo prácticas pre-profesionales fuera del establecimiento educativo, dificultando así el encuentro y los espacios correspondientes para las entrevistas. A pesar de esto se procedió a realizar estas entrevistas a 21 mujeres de cuarto curso militar y 19 de primer curso militar. Estas entrevistas se llevaron a cabo en los meses de diciembre del 2016, enero y febrero del 2017. El horario que se estableció para estos espacios de entrevistas fue entre las seis y once de la noche durante la semana laboral, es decir de lunes a viernes. En ocasiones este horario resultó desfavorable ya que algunas cadetes se encontraban cansada, dificultando la interacción investigador-informante.

Esta herramienta también fue utilizada con un subteniente hombre, Luis Pérez perteneciente a la promoción que se graduó en el año 2015-2016, es decir, un año lectivo más que el año en cuestión. Dicha entrevista dio a la investigación el punto de vista del otro dominante, el otro hombre, en cuanto a las relaciones de género en la Escuela Militar, además de arrojar información en cuanto al funcionamiento administrativo y organizacional de la institución.

En cuanto a la observación participante, específicamente se toman dos momentos de observación: el primero fue un repaso para el programa del “Pase del niño” en el mes de diciembre del 2016 y el segundo fue una tarde-noche de febrero de 2017 entre semana elegida al azar que abarcó los horarios de 3 de la tarde a 8 de la noche.

Además, se realizaron relatos de vida a dos chicas de cuarto curso, obteniendo así información específica pero profunda desde el instante que decidieron entrar a la Escuela hasta el día de la realización de dicha herramienta de investigación. Estos relatos se aplicaron a dos chicas de cuarto curso militar en el mes de diciembre de 2016.

Por último, el análisis documental se utilizó para el análisis de códigos y reglamentos internos y la malla curricular que maneja la Escuela Militar. Su utilización fue clave puesto que permite leer la intención institucional que tiene la Escuela con el proceso de educación de las chicas.

Estas herramientas metodológicas fueron aplicadas en función de obtener información acerca de tres indicadores cualitativos que fueron escogidos para dar cuenta de la transformación del habitus en las cadetes de la Escuela. Los indicadores cualitativos escogidos fueron: el gusto estético, la auto-identificación y las relaciones sociales.

El gusto estético, incluye las preferencias en cuanto a vestimenta, producción estética¹⁴.

La auto-identificación, como se ven las cadetes, incluyen características físicas y actitudinales.

Relaciones sociales, dinámica con la familia, amigos y relaciones amorosas.

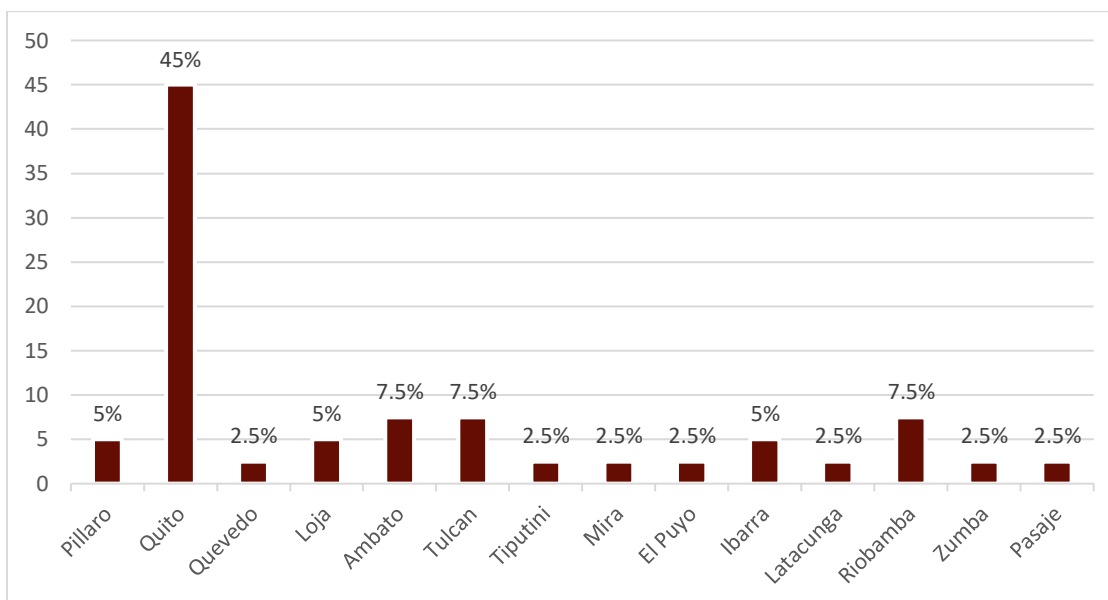
2.3. Trayectoria del habitus

Este apartado presentará información recogida en campo que hace referencia a una breve descripción del volumen de capital tanto de origen como de llegada para lo cual se ofrece al lector una rápida exposición de los principales capitales, intentando de esta manera tener una idea del volumen de capital en cada uno de estos estados.

Para comenzar con el volumen de capital de origen, es pertinente hablar del lugar de nacimiento de las cadetes mujeres de la Escuela. En las entrevistas se obtuvieron datos que muestran una concentración de chicas provenientes de la ciudad de Quito, con un 45%; seguido por ciudades como Ambato, Tulcán y Riobamba con el 7,5%; con 5% de las ciudades de Píllaro, Loja e Ibarra; y con un 2,5% nacidas en Quevedo, Tiputini, Mira, El Puyo, Latacunga, Zumba y Pasaje.

¹⁴ Refiere al uso de productos cosméticos como el maquillaje, el uso de esmaltes y con respecto a la producción del cabello.

Gráfico 1 Ciudades de nacimiento de las cadetes mujeres



**Fuente: Datos obtenidos en el trabajo de campo
Elaborado por: Nicole Dalgo**

Es notoria la gran diferencia que se obtiene ordenando los datos de las chicas nacidas en Quito versus las nacidas en las demás ciudades. Una explicación a dicho fenómeno se da por la dificultad del traslado de las chicas a sus hogares cada fin de semana:

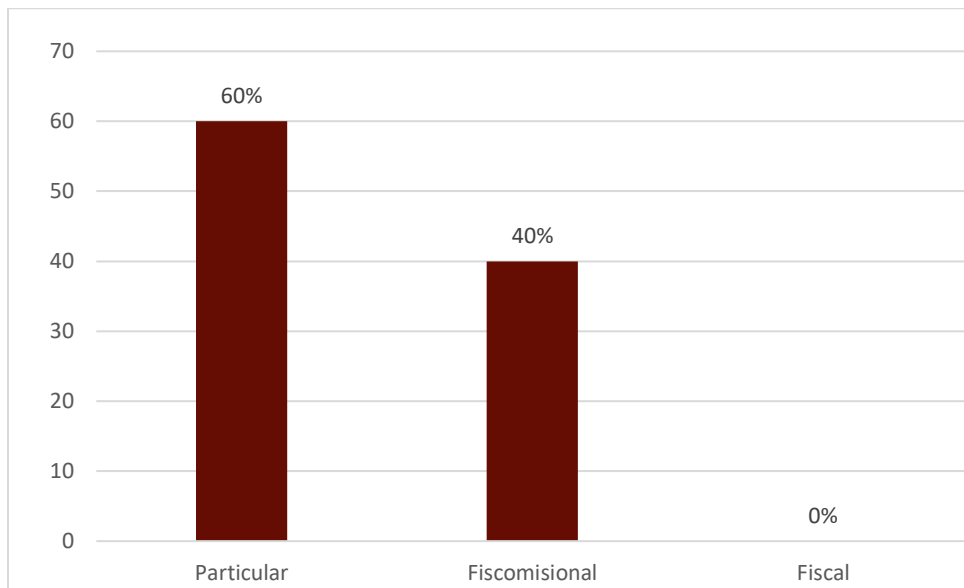
“(…) la mayoría que estamos en la Escuela somos de acá (Quito). Yo creo que es más por las salidas, porque cuando salimos francas es bueno tener la casa cerca para poder descansar y pasar el poco tiempo que tenemos francas con la familia. En eso mis compañeros de provincia tienen problemas porque no les alcanza el tiempo y casi nunca van a sus casas, ellos de ley tienen que esperar que sean vacaciones largas para poder ir con tranquilidad (...)” (Entrevista n0040)

A pesar de que existe una evidente concentración de datos de cadetes mujeres quiteñas, al realizar un corte generacional, aparece un patrón interesante en las cadetes con menor antigüedad ya que en su mayoría son “de provincia”. Lo que quiere decir que la conformación de la fracción de clase de las mujeres ha tenido un cambio significativo en tan solo tres años lectivos. Esta disminución ha producido que las cadetes mujeres adopten distintas estrategias, como quedarse en la Escuela en los días de salida, o alquilar un espacio en Quito para pasar las salidas en la ciudad y solo movilizarse a sus hogares en salidas más largas (navidad, vacaciones de semestre o vacaciones de culminación de año lectivo), para poder superar el problema de la movilidad:

“(…) Yo soy de Tulcán, pero no voy todos los fines de semana a mi casa porque pierdo mucho tiempo viajando. Lo que hacía al principio era quedarme en la Escuela así tengamos franca el día. Pero, después mis papás decidieron buscarme un cuartito cerca de aquí [refiriéndose a la Escuela] para salir a descansar (…)” (Entrevista n0018)

Por otro lado, se tomó como referencia del capital económico los diferentes tipos de instituciones secundarias de las que provenían las cadetes de la ESMIL. Teniendo la siguiente distribución:

Gráfico 2 Tipos de colegios de procedencia de las cadetes mujeres



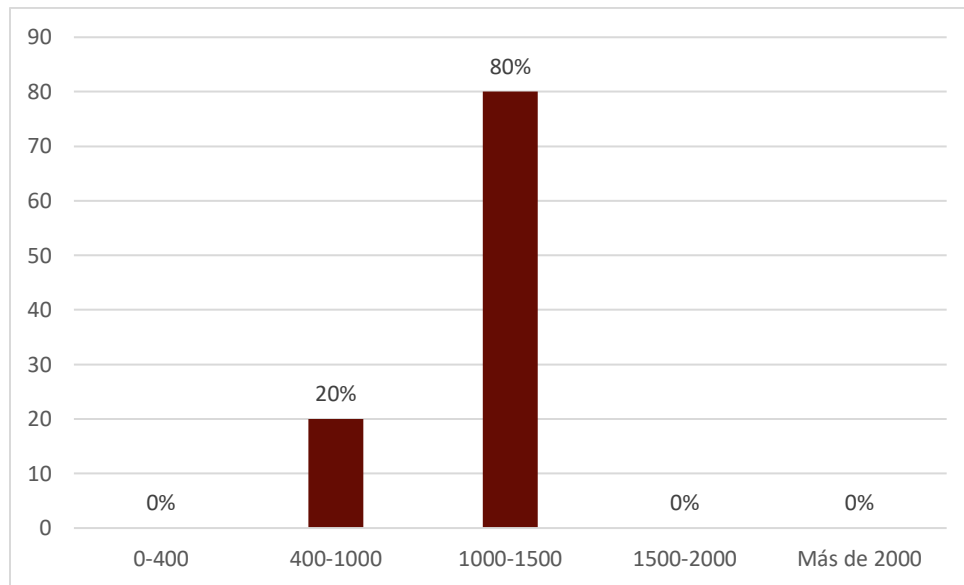
**Fuente: Datos obtenidos en el trabajo de campo
Elaborado por: Nicole Dalgo**

El 40% de chicas provienen de instituciones fiscomisionales mientras que el 60% restante pertenecieron a colegios privados. Cabe recalcar la ausencia de datos en lo que respecta a la asistencia de las chicas a establecimiento secundario fiscales. Dicha información arroja un importante acercamiento a la posición económica que las familias de las chicas poseen, ya que las dos opciones halladas indican el gasto de una parte de los ingresos económicos destinados específicamente para el pago de educación.

Continuando con el capital económico se tomó en cuenta los ingresos del núcleo familiar, teniendo como resultado que los ingresos de las familias de las chicas no sobrepasan los \$1500 mensuales.

El 80% de los ingresos se encuentran entre el rango de 1000 a 1500 dólares y que tan solo el 20% de las familias se encuentran en el rango de 400 a 1000 dólares mensuales.

Gráfico 3 Ingresos económicos en el capital de origen



**Fuente: Datos obtenidos en el trabajo de campo
Elaborado por: Nicole Dalgo**

Otro dato importante para la conformación del capital económico son las ocupaciones de los padres y madres, ya que de estas dependen directamente el nivel de ingreso familiar mensual. Entre las ocupaciones más recurrentes se encontraron actividades relacionadas con la docencia, el comercio, la seguridad¹⁵, y quehaceres domésticos.

Al realizar un corte de género, las madres únicamente ocupan su tiempo en actividades de docencia y quehaceres domésticos, con un 40% y un 60% respectivamente. Los padres por otro lado tienen ocupaciones que refieren al comercio, con un 20%, a la docencia, con un 40%, y de seguridad con un 40%.

Por otra parte, para dar cuenta del capital de llegada, de igual manera se hará un breve recorrido por el volumen de capital. En lo que respecta al capital cultural, se tomó como referencia las antigüedades de las chicas, es decir se tomó en cuenta su capital institucionalizado ya que este se

¹⁵ Refiriéndonos específicamente a la milicia

encuentra reconocido por la institución. La antigüedad es la forma que tiene la milicia para establecer su orden de jerarquía.

En la Escuela, la antigüedad está dada tanto por pertenecer a un curso superior, es decir los cadetes de segundo tendrán mayor antigüedad que los de primero por el solo hecho de formar parte de segundo curso, pero al mismo tiempo son menos antiguos que los y las cadetes de tercero y cuarto militar, como también por un orden dado por el promedio de notas, es decir el aprovechamiento académico de cada cadete. Además, las antigüedades generan un orden simbólico dentro de la institución:

“(...) A ver... ahorita que nosotros estamos en cuarto, se da más eso de la antigüedad. Entonces nosotros en el aula podemos ser amigos y todo eso, pero ya salimos del aula y entonces ahí sí va el respeto hasta con nuestros propios compañeros, según la antigüedad que tengan (...)” (Entrevista n0014)

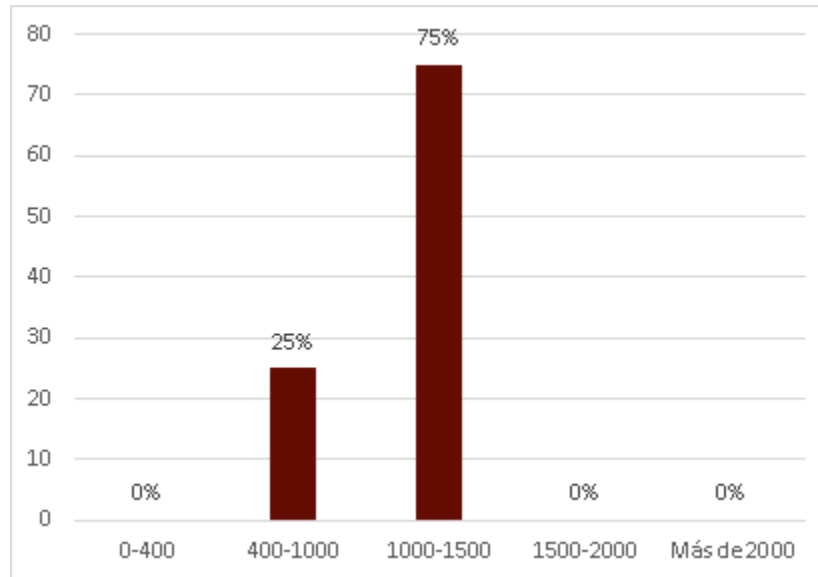
La antigüedad, tomando en cuenta las notas de las cadetes, refleja directamente el grado de competencia que existe en dicha institución educativa, es por esto que se encuentra en constante disputa cada posición en la promoción.

Es importante recalcar que el número total de cadetes de la promoción analizada, cuarto curso militar, se conforma de 181 cadetes, de los cuales 157 son cadetes hombres y tan solo 24 cadetes mujeres. Se puede notar que la conformación del rango entre la primera y la antigüedad 45 es donde más mujeres se encuentran, con un total de 10 mujeres. Esto responde ante una buena aprehensión de conocimientos y códigos mediante un proceso de acciones pedagógicas por parte de autoridades pedagógicas, es decir por parte de maestros y de instructores.

"(...) La escuela funciona por medio de la jerarquía, entonces no importa si eres hombre o mujer, el resto tiene que respetarte si es eres más antiguo. Es esto de que respeta a tu superior para que te respeten tus subalternos (...)" (Entrevista n0008)

En cuanto al capital económico, no se muestran cambios significativos puesto que los ingresos familiares de los padres se mantienen en el rango de 400 a 1500 dólares mensuales. En cuanto a su distribución cambia de manera mínima el porcentaje de 400-1000 con cinco puntos de diferencia.

Gráfico 4 Ingresos económicos en el capital de llegada



**Fuente: Datos obtenidos en el trabajo de campo
Elaborado por: Nicole Dalgo**

Añadiendo a la información del capital económico, los estudiantes de la Escuela Militar reciben de forma mensual una “ayuda económica” de \$90,15 los cuales tienen como fin cubrir el costo del llamado “rancho” o la alimentación que reciben en la institución.

Cabe recalcar que, tanto en el volumen de capital de origen como en el volumen de capital de llegada, en lo que refiere al capital social es desarrollado a continuación en el indicador “relaciones sociales”. Es así que, con una idea del volumen de capital de origen como el de llegada, es posible contextualizar la información recogida en campo correspondiente a cada uno de los indicadores anteriormente explicados.

2.4. El submundo de los cadetes

En el presente apartado se muestra una lectura de los datos alrededor de los indicadores cualitativos planteados con anterioridad.

2.4.1. El gusto estético

En primer lugar, *la vestimenta* de las chicas a lo largo de los cuatro años gira en torno al uso de los diferentes uniformes de la Escuela, pues estas tienen poco tiempo para utilizar ropa “de civil”, que es la forma a la que se refieren en cuanto a ropa casual o de uso diario en sus días libres y en las vacaciones. A pesar de esto, se logra visualizar que existe una tendencia tanto para las chicas de primero como para las chicas de cuarto.

Las chicas de primero prefieren utilizar zapatos livianos y bajos; pantalones holgados, calentadores o licras en conjunto con buzos y blusas sueltas, en resumidas cuentas, atuendos que les genere comodidad y la sensación de “estar liviana y fresca” (Entrevista n0034). En cuanto a las chicas de cuarto, ellas definen su estilo como semi-formal: el uso de botas es predominante, pues las hace sentir “cómodas y bien vestidas” sin necesidad de utilizar zapatos con taco, en conjunto con chaquetas, blusas pegadas al cuerpo y pantalones jeans.

Es curioso este último dato ya que, al pasar toda la semana con botas en la Escuela, las chicas de cuarto prefieren utilizar algún estilo de botas cuando podrían utilizar cualquier tipo de calzado, sobre todo considerando que a lo largo del levantamiento de datos se consideró al uso de las botas como uno de los cambios que más trabajo lleva adaptarse. En ambos casos, el uso de vestidos o faldas y zapatos con tacón se ven reservados únicamente para ocasiones importantes como compromisos familiares o bailes de gala de la Escuela.

Con respecto a *la producción estética*, en la Escuela las chicas tienen prohibido el uso de productos cosméticos excepto el uso de bloqueadores solares y vaselina para los labios. En el caso de las chicas de primero todas cumplían con esta regla, pero muchas de las chicas de cuarto usaban productos como rímel, base y delineador de ojos. Por otra parte, existe un hecho peculiar con respecto al uso de maquillaje en la Escuela: tanto al salir “francas” como al regresar a la misma, las chicas deben obligatoriamente utilizar maquillaje siempre y cuando este no sea llamativo, es decir no utilizar colores fuertes en labios y ojos.

En lo que respecta del uso fuera de la Escuela, las chicas de primero prefieren no utilizar maquillaje: “(...) no me gusta mucho maquillarme solo me hago bastante la depilación. El otro finde mi cadete me vio sin maquillaje al salir franca entonces me enseñó a maquillarme y me dijo

que tenía que estar maquillada para salir (...)” (Entrevista n0025). Por otro lado, las chicas de cuarto tienen predisposición a utilizar una amplia variedad de productos cosméticos cuando se encuentran francas. Existe una línea marcada en este grupo de chicas que acostumbran a mantener un buen aspecto físico utilizando toda clase de maquillaje “aprovechando el tiempo” que tienen afuera. Este aspecto es justificado bajo el discurso de la buena presentación que debe tener un o una cadete en todo lugar, discurso por el cual también se legitima la obligatoriedad del maquillaje al entrar o salir de las instalaciones de la Escuela.

En cuanto al uso de esmaltes para las uñas en las manos, la Escuela permite el servicio de una señora quien está autorizada para que realice un estilo específico a las chicas conocido como “el francés”¹⁶. Es por esta razón que tanto las chicas de primero como de cuarto admiten no tener una producción que vaya más allá de dicho estilo de uñas o de lo contrario no utilizan ningún tipo de esmalte. No obstante, en los datos recogidos en la observación y en las entrevistas se pudo notar que el uso de uñas de gel y de acrílico se concentra en vacaciones largas como las que se dan entre cada curso militar, de igual manera las chicas utilizan diferentes colores y estilos en este lapso de tiempo.

La producción de cabello, por otra parte, en la Escuela se define por moños en conjunto con el uso de gel para lograr un acabado más prolijo, esto acompañado con un corte reglamentario que va por encima de los hombros. Considerando que siempre se mantiene al cabello recogido durante la semana, las chicas tanto de primero como de cuarto al salir de la institución lo llevan suelto, con la diferencia de que las primeras únicamente lo lavan y lo cepillan de forma ordinaria, pero las segundas van más allá alisándolo y en muchos casos utilizan extensiones para así tener la posibilidad de realizar más estilos de peinados.

“(...) lo que más me dolió fue cortarme el cabello. Yo lo tenía hasta la cintura, bien largo. Ahora nos toca tener chiquito. Sobre todo, es porque con las actividades y cursos que hacemos acá si es como más factible que este chiquito porque agarrarse el pelo si lleva tiempo entonces así nos recogemos rapidito y ya salimos. Por eso entendí que sea corto todo el tiempo que estemos en la Escuela. por eso cuando yo salgo utilizo bastante las extensiones, muchas de mis compañeras también lo hacen porque así te puedes hacer lo que tú que quieras, como ya estas afuera (...)” (Entrevista n0002)

¹⁶ Consiste en un diseño de uñas que se caracteriza por su apariencia sencilla que puede pasar casi desapercibida por su color rosa en la base con una línea delgada de color blanco en las puntas.

2.4.2. La auto-identificación

La auto-identificación de las chicas es clave para la investigación, ya que da información de primera mano acerca de cómo las chicas se ubican en el mundo, desde un ejercicio de reflexión. Es fundamental puesto que esta información ayudara a dar sentido a la lectura de muchos de los datos obtenidos en la presente.

En las entrevistas se realizó una pregunta específica sobre la auto-identificación. Esta pregunta fue respondida de diversas maneras utilizando un sinnfn de calificativos, a la cual las chicas se definieron tanto *física* como *no físicamente*. En los dos casos el entrar a la Escuela, específicamente la fase de entrenamiento en Pucará, marca un quiebre que da forma a sus testimonios.

Existe una grande tendencia en todas las entrevistas que se llevaron a cabo. De las características físicas más nombradas fueron el evidente “engrosamiento” del cuerpo. De esta manera se nota claramente como la etapa de entrenamiento y formación marca el cuerpo de las chicas.

“(…) Yo pensé que entrando acá por tanto ejercicio que tenemos que hacer iba a adelgazar, total no. Primero que acá tu comes muy bien, te dan de comer bastante en todas las comidas y no es que puedas dejar, te obligan a comer. Obvio es para que pueda aguantar el cuerpo tanto ejercicio, pero también por eso te vuelves más espaldona, te engruesas. A mí por ejemplo me toco cambiar de talla de camiseta antes era 34 ahora soy 36. Es como que sacas musculo por el ejercicio (…)” (Entrevistas n0011)

“(…) las mujeres nos volvemos más musculosas cuando entre tenía menos peso, pero ahora tengo más masa muscular porque hacemos las mismas actividades que los hombres, no soy físicamente la misma de cuando entre. Tango más cachetes, hasta mis manos han cambiado (…)” (Entrevistas n0005)

Al momento de describirse físicamente, las chicas hacen un énfasis en que han existidos cambios desde que están en la Escuela. Uno de los más mencionados fue el que hace referencia a que ha existido una notable mejoría en cuanto a las habilidades de resistencia y de fuerza pero es por esta razón que también existe una alteración hormonal:

“(…) entramos como civiles entonces el cuerpo empieza a cambiar, empezamos a tener otra contextura de cómo somos, tenemos más fuerza más habilidad y el cuerpo lo mantenemos en forma porque siempre hacemos actividad física. En los primeros meses como no éramos acostumbradas a tanto ejercicio se nos cortó el periodo y una se asusta pues, pero las instructoras nos explicaron que era normal que pase por el esfuerzo que hacemos (…)” (Entrevistas n0003)

En cuanto a su descripción no física, las chicas se describen a ellas mismas como personas con más “carácter”:

“(…) Acá nos cambian el carácter nos hacen más fuerte menos femeninas. Me he vuelto más independiente. Soy más cariñosa pero solo en apariencia porque acá nos enseñan a ser menos cariñosas por lo que nos forjan el carácter a un carácter militar. Me enojo fácilmente reacciono mal a la mínima y luego me arrepiento full pero también creo que va a cambiar cuando ya me gradúe y pase más tiempo con ellos mi familia (…)” (Entrevistas n0005)

Aunque hay una pérdida de feminidad consiente por parte de las chicas, el proceso de masculinización que implica “formar el carácter a un carácter militar”. Como se puede observar se utilizan estas mascararas sociales cuando se está en diferentes espacios, en este caso afuera o en la “vida civil” y en la Escuela o en la vida militar. Existe también por parte de las chicas la reflexión acerca de que su “forma ser de verdad” es la que conoces fuera de la institución:

“(…) es muy diferente estar de militar que, de civil, es como tener una doble cara. Porque aquí se tiene un carácter muy diferente a lo que es uno afuera. Si tú te encuentras con alguien de la Escuela afuera es donde de verdad le conoces y a veces ni se los reconoce afuera también por el maquillaje y la ropa que usan (…)” (Entrevistas n0012)

2.4.3. Relaciones sociales

Las diferentes relaciones que mantienen las chicas dan luces de las diferentes formas de relacionarse con el otro, otro que provee de significantes y de códigos que exigen mantener diferentes dinámicas, diferentes tratos. Se han logrado reconocer por lo menos seis formas de relaciones sociales que se muestran como importantes para las chicas de la ESMIL.

En primer lugar, está la relación con *la familia*, que tuvo un grado muy alto de importancia en lo que respecta a las distintas relaciones de las cuales comentaron las chicas a lo largo de las entrevistas. En la mayoría de los casos las chicas conversaban acerca de la lejana o poca relación que mantenían con sus familias, en específico con sus padres, antes de entrar a la Escuela. La misma que cambia rotundamente al momento de encontrarse “adentro” de la misma:

“(…) Aquí en la Escuela hay mucha competencia, todo el mundo se pelea por ser el mejor en tiempos, en entrenamientos, en todo. Pero para que le voy a mentir, el apoyo de mi familia es importante en estos momentos. Le saca energía de donde no tiene en esos momentos, ponte cuando se habla con la mamá, así, me sabe dar ánimos porque le cuento lo que me pasa. Con ella siento que estando lejos nos unimos más, estamos más pendientes la una de la otra (…)” (Entrevista n0020)

"(...) estar lejos de mi familia ha sido bien duro. Una aquí aprende a valorar el valor de la familia. Por eso creo que me vuelvo más cercana a mis papas que antes. Definitivamente tenemos una relación más cercana (...)" (Entrevista n0025)

De esta manera se percibe la importancia que adquiere la relación. Esta relación con su familia, así como todas las relaciones que tienen las cadetes a lo largo de los cuatro años que dura el proceso educativo en la ESMIL, se ve siempre limitada por el factor del tiempo de convivencia. A pesar de esto último, la relación con la familia se vuelve más cercana en especial con los padres. Esta relación con los padres, y con demás familiares mayores en edad, también cambia en cuanto a su estructura ya que se da de manera horizontal mas no vertical:

"(...) Con mi familia no me llevaba mucho, pero ahora si ya somos más unidos. Todos mismo ya están pendiente de una. cuando salgo. Llamen a preguntar como estoy o me van a ver a la casa. Ahora me ven diferente, o sea ya no me ven como una niña, sino como una persona preparada, como un ejemplo a seguir (...)" (Entrevista n 0025)

Es así como se puede ver con claridad el capital simbólico que van adquiriendo las chicas que empiezan su educación en la Escuela, puesto que obtienen cierto prestigio y reconocimiento en su familia por ser parte de dicha institución educativa. Conforme pasa el tiempo las chicas tienden a encontrarse con cambios en cuanto al trato que manejan con su familia, puesto que se vuelve más evidente la irradiación de la formación académica militar a otras esferas de la vida social:

"(...) veces mi mamá me sabe decir que deje de lado mi mal carácter, más cuando estoy con ellos. Es que yo no era así, pero ahora me dicen que les mando a todos en la casa, que soy una gritona y que todo quiero que se haga como yo digo. A ratos si me doy cuenta que mis hermanos me quedan viendo raro cuando les digo que arreglen la casa, pero ya es la costumbre porque una aquí tiene que tener todo nítido para que no le estén llamando la atención (...)" (Entrevista n0011)

Otra relación relevante, es la que mantienen las chicas con sus *parejas*. Al momento de ingresar a la Escuela hay una gran tendencia por parte de las chicas de terminar con cualquier relación amorosa en la que se encuentren, son pocas las relaciones que se mantienen. Esto se explica por el poco tiempo de convivencia que van a tener en los cuatro años de formación. Otra explicación encontrada fue que las chicas ponen como prioridad el proceso educativo y de formación en el que se encuentran, lo que les lleva a desenvolverse en relaciones casuales que no requieran de mucha atención. Pero con el paso del tiempo, otro tipo de relación se vuelve viable: las relaciones con los compañeros de promoción. A esta última en la jerga militar se la conoce como "yogures", y se dan

de forma clandestina pues está prohibida cualquier tipo de relación amorosa dentro de las instalaciones.

En cuanto al trato, las relaciones que se mantienen desde antes de ingresar a la Escuela registran inconvenientes, por lo que se mencionó antes acerca de la irradiación de la formación adquirida en la institución a otras esferas, como lo menciona una de las chicas de cuarto en una entrevista:

“(...) voy cinco años con mi novio, él es policía, nunca pensé estar con un policía, él no quería que entre acá porque me decía que nos iban a tratar mal y que acá las mujeres tienen una reputación feísima, íbamos a terminar, luego tuvo un cambio radical, ahora él me viene a ver cuando salgo. Otra cosa que también fue difícil fue cuando recién entre porque él decía que le trataba diferente que ya no era tan cariñosa y que andaba de mal genio, pero luego una ya entiende que cuando se sala franca hay que actuar diferente de cómo se es aquí (...)” (Entrevista n0005)

Por otra parte, se encuentra la relación con *amigos y amigas “civiles”* que son básicamente amistades cercanas del barrio y/o del colegio. El ingresar a la Escuela implica la fundación de un distanciamiento con las redes sociales establecidas por las chicas a lo largo de su adolescencia y periodo de colegio, tal y como nos dice una de las chicas pertenecientes a primero militar:

“(...) mis amigos más cercanos son mis amigos del barrio. Sé que ellos son con los que puedo contar siempre y por eso ellos son los que se me vienen primero a la mente. Lo malo es que ya no les veo mucho desde que entre a la Escuela. Ellos se siguen reuniendo, pero yo les he visto solo una vecita desde que estoy aquí (...)” (Entrevista n0020)

En este primer momento, aunque se vislumbra ya cierta incomodidad por el factor del distanciamiento que produce el estar lejos de su núcleo de amigos, aun no se muestra como una irritación acentuada a su sistema de relaciones. Pero este es un hecho que con el paso de los años dentro de la institución se empieza a acentuar. Las relaciones establecidas con sus amigos y amigas "civiles" van haciéndose cada vez más débiles debido a la falta de convivencia. Una de las razones es la no disponibilidad de tiempo por parte de las chicas imposibilitando así nutrir los lazos que unen dichas relaciones:

“(...) con los amigos es difícil porque cuando planean algo sabe pasar que justo tengo algo en la Escuela, entonces ellos salen se reúnen a veces entre semana y uno nunca puede entre semana, si ya le digo los fines de semana es difícil. Uno ya se hace al dolor de no verles (...)” (Entrevista n0004)

En añadidura, otro factor que dificulta la relación con las amistades civiles es el trato que manejan los mismo. Puesto que la Escuela es una institución direccionada a la formación de personal militar, se van marcando códigos y significantes, como en todo proceso de aprendizaje, que producen una diferenciación con las personas que no pertenecen a esta institución, este hecho se ve reflejado en el malestar que sienten las chicas al momento de interactuar con sus amigos civiles:

“(…) No me gusta mucho salir con ellos porque son unos inmaduros. Saben estarse riéndose por todo, hacen unos chistes más tontos. Está bien reírse un rato, pero siento que ellos se pasan. Y es por esto mismo que me han dicho que me he vuelto una amargada que ya no soy la misma que antes. Me saben molestar que deje lo serio para cuando este con los milicos. Yo solo les digo que ya tenemos que madurar (…)” (Entrevista n0019)

En este fragmento de entrevista es importante recalcar el uso del lenguaje para denotar un cambio en las chicas del cómo se comportaban antes de ser cadete a como “se ha vuelto” en el presente. Para contrarrestar el malestar en cuanto a las relaciones con su familia, con sus parejas y con sus amigos civiles las chicas procuran “cambiar de actitud”, cuando se encuentran con los mismos, tal como se cita anteriormente “una ya entiende que cuando se sala franca hay que actuar diferente de cómo se es aquí” (Entrevista n0005).

Continuando con relaciones que surgen como importante es la que mantienen las chicas con sus “*body*s” y con sus *compañeros*. Los llamados “body” son las personas con las cuales se forman relaciones estrechas de amistad, donde como característica clave se reconocen como iguales, como un otro que no se muestra tan diferente y que al mismo tiempo suplen el vacío de las amistades que se encuentran por fuera de la Escuela. Estas relaciones, en su mayoría, tienden a conservarse como tales a lo largo de los cuatro años en la institución.

“(…) Acá en la Escuela hay lo que llamamos ‘body’^s. Así les decimos cuando te llevas bien bien con alguien. Ellos son, ponte, los que te ayudan cuando tienes algún problema acá. Ellos te entienden porque están pasando por lo mismo, porque a veces hay problemas que tus amigos civiles o tu familia no entienden por el mismo hecho que están afuera (…)” (Entrevista n0025)

La utilización de la palabra *body* es aplicada tanto para referirse a hombres como a mujeres. No obstante, en las entrevistas realizadas se puede identificar que la figura del *body* por lo general adquiere una figura masculina: “(…) tengo un *body* hombre, no tengo una *body* mujer porque acá como que se despierta cierta envidia, pero aquí no es que tenga una *body* *body*, me llevo con todas pero no soy cercana (…)” (Entrevista v0006). Esto responde a que las mujeres en la Escuela son

catalogadas como indisciplinadas, conversonas, risueñas, envidiosas y coquetas “por naturaleza”, provocando dificultades con el “deber ser” de un cadete. El imaginario de las mujeres responde a una lógica machista en la que la mujer enemiga de la mujer. De esta manera se ven obligadas a tomar posiciones masculinas dentro de la institución

En cuanto a la relación con compañeros de promoción, existe una premisa para la conformación de dicha relación: la educación del primer año de formación¹⁷, específicamente el periodo de reclutamiento de las chicas, donde se realiza el proceso de reestructuración de los esquemas mentales, es así que a partir de esta educación se va fundando las formas de relaciones que se sostienen con los compañeros de promoción:

“(…) Es diferente en las compañías ponte en la nuestra es como que no nos aprecian mucho porque esa es la formación que ellos tuvieron. Ponte en primer año mi capitán, nos decía que no, que nos tienen que ayudar porque así seamos nosotras mujeres podemos hacer lo mismo que los varones y así nos quedamos un poco con eso de que somos unas vagas. Eso hizo que nos alejarnos un poco de nuestros compañeros, para ellos no debimos haber entrada acá. En cambio, en la compañía de tercer año que estoy yo a cargo les cuidan a las mujeres, porque en una compañía si la mujer no sirve, la compañía no sirve porque por ejemplo en tercero los hombres les ayudan a las mujeres les hacen que sean más fuertes y así ganan competencia si todos son fuertes y están preparados. Ellos son más unidos en cambio en la nuestra es como que les vale. todo depende de la educación que hayan tenido. Acá les decimos por ejemplo anti-moños a los que a nosotros no nos tragan, es como que nos dicen "moño inútil", en cambio hay otros que si les apoyan a las mujeres, pero mis compañeros no (…)" (Entrevista n0009)

La formación y educación recibida en la Escuela también llega a crear una división simbólica sexual en cuanto a la institución que, aunque no siempre resulte en el principio fundador de relaciones insostenibles o vagas esta se percibe de manera cotidiana:

“(…) Pero tenía un capitán que decía... bueno creo que él fue quien nos separó. Fue un buen comandante, pero creo que él, para mi parecer, nos separó porque nos decía: “no déjenles a las mujeres ellas también pueden!”. Tal vez para que nosotras mismos nos esforcemos, pero eso creo que los hombres nos botaran por un lado y nos hicieran de menos. Y como dicen hicieron de nosotros dos ejércitos: el de las mujeres y el de los hombres. Entonces eso a raíz de que fuera pasando el tiempo nos fuimos desuniendo más (…)" (Entrevista n0002)

La quinta relación que se muestra como importante es la que mantienen las chicas con *los y las instructoras de curso*. A lo largo de los cuatro años, la relación con estas autoridades inmediatas

¹⁷ Que abarca aspectos como la forma con se transmite la educación que están directamente relacionadas a las personas encargadas de la educación, los llamados instructores.

se mantiene constante, pero se maneja diferente dependiendo del sexo del o de la inspectora. Con los inspectores varones existe también una variación en el trato dependiendo del estado civil de los mismo, puesto que cuando son casados el trato con las cadetes mujeres se muestra más benevolente que en el caso de un instructor soltero el cual se maneja con más autoridad y más firmeza en cuanto al relacionamiento con las chicas. Sin embargo, en cualquiera de los dos casos las chicas mantienen un especial cuidado en cuanto al trato con los inspectores: esta no puede ser muy cercana porque puede ser malentendido a nivel institucional como un coqueteo directo por parte de las chicas. Es por esto que las chicas optan por mantener una posición que no se considere como femeninas¹⁸

“(…) Hay oficiales que se limitan a hablar con las cadetes lo necesario, aquí malinterpretan las cosas no hay ni como hablar porque si no hay problemas. (…) Los oficiales que son casados nos tienen más cuidado porque dicen que no quiere que le pase eso a sus hijas. El capitán que nos formó cuando tuvo una hija ya casado cambio de actitud totalmente con nosotras porque antes si eran complicadas las cosas con el (…)” (Entrevista 005)

Con las inspectoras mujeres, por otro lado, esta relación jerárquica se establece con más fuerza ya que estas son las encargadas de enseñar el ideal de mujer militar que deben seguir las chicas, es decir reafirman el *deber ser* promulgado por la Escuela.

“(…) es más difícil hablar con las instructoras porque ellas no tienen mucha consideración con nosotras, son como más firmes, serias que con los hombres. Ellas nos dicen que es por nuestro bien porque tenemos que estar bien formadas para no tener problemas en los cuarteles porque cuando un hombre hace algo mal no le dicen nada, pero cuando una mujer hacer algo ligeramente malo todo el mundo le cae encima ay más reprimenda a las mujeres que a los hombres (…)” (Entrevista 005)

En esta relación las chicas están en constante bombardeo con respecto a mantener la feminidad de las mujeres por sobre la educación militar que reciben, es a lo que ellas llaman “no se olviden que son mujeres antes de ser militares”.

De igual manera la relación con *las autoridades* de la Escuela Militar se mantiene constante durante los cuatro años de educación. Cabe recalcar que se hace la diferenciación entre los inspectores, que son las autoridades inmediatas a las chicas, con las autoridades de la Escuela que hacen referencia a autoridades institucionales. Estos últimos no tienen una relación directa con las

¹⁸ Son consideradas como femeninos actos como reírse, quejarse, pedir ayuda o mostrarse como débil ante alguna situación

chicas, sino que se muestran por medio de reglamentos o disposiciones institucionales. En este sentido las chicas sienten que hay un trato que las beneficia en relación a sus compañeros hombres, a pesar que el discurso de la Escuela se muestra como igualitario para ambos sexos. Dichos beneficios se tratan de cuidados, en su gran mayoría, físicos, puesto que hay atención médica periódica con ginecólogos además de una atención prioritaria en los cursos prácticos que generalmente están sujetos a condiciones extremas pero que para las mujeres hay algunas consideraciones.

“(…) En la Escuela el trato para los hombres y las mujeres es el mismo, hacemos las mismas cosas, tenemos los mismos castigos. Lo que si es que tenemos algunos privilegios porque ponte cuando vamos al campo en algún curso, a los hombres no les dejan bañar pero a nosotras si nos dejan asearnos (…)”

Estas consideraciones de carácter biológico-sexual traen consigo que el imaginario de la compañera mujer sea catalogado de consentida y amparada por la institución reafirmando una rivalidad con sus compañeros hombres, reafirmando “el ejercito de hombres y el de mujeres” (Entrevistas 0002) (Entrevistas 0011) (Entrevistas 0030) (Entrevistas 0039), donde hay reglas implícitas diferentes para mujeres y para hombres a pesar de que formalmente existe un solo reglamento para cadetes.

CAPÍTULO III

LA MUJER Y LA INSTITUCIÓN MILITAR

El presente capítulo presentara recopilación de datos de campo leído bajo la mirada establecida en el primer capítulo con el marco teórico. Para esto se presentan tres apartados, de los cuales dos pretenden dar respuesta a la problemática propuesta en la presente investigación el primero trata de mostrar a la masculinización como un proceso obligatorio en la institución militar y el segundo da pistas de ser masculina en espacios exclusivos. Por otro lado, el último apartado expone una duda que fue surgiendo en el transcurso de la investigación: la jerarquía en relación al género.

3.1. La masculinización como un proceso obligatorio

Antes que todo es importante reconocer que el ejército, se inscribe bajo una lógica donde el uso de la violencia está implícito en su proceder, es decir detenta el uso legítimo de fuerzas de coerción para garantizar el orden social (Bourdieu, 1997, págs. 100-104)). Esta institución, al ser un órgano legítimo del Estado, necesariamente se desarrolla en el ámbito público de la sociedad, y es esta misma característica una de las condiciones perfectas, considerando la división sexual del trabajo propuestas en el primer capítulo en tanto la teoría de Bourdieu y Connell, por medio de la cual el ejercicio de la milicia se muestra como específico para el hombre, pero no cualquier hombre sino esta figura que representa la idea de seguridad, fuerza y valentía, que, desde la estructura heteronormativa en la que nos encontramos, es la figura ideal. En palabras de Connell la figura que maneja la institución es la de la masculinidad hegemónica. Bajo esta lógica se establecen los Ejércitos alrededor del mundo, y el Ejército ecuatoriano no es la excepción.

Teniendo esto en consideración, la Escuela Militar “Eloy Alfaro” trabaja bajo una figura de alma máter que necesariamente refleja las posturas de dicho ejército. Es por esto que se produce de manera tardía el ingreso de la mujer a la institución militar y por consiguiente a la escuela de formación. Sin embargo, después de varias luchas sociales alrededor del mundo¹⁹, la mujer logra abrir lugar en espacios, como este, tradicionalmente masculinos, ocasionando una irritación al

¹⁹ Ya que en sí no se registra una lucha local nacional por el ingreso de mujeres en espacios institucionales tradicionales masculinos.

sistema organizacional de la institución. Razón por la cual, y en base a los datos obtenidos en campo en la presente investigación, se ha logrado visibilizar que la mujer transita por un proceso doble: el de adaptación al habitus de dicha institución militar que al mismo tiempo supone ser el camino a su masculinización.

Este proceso de masculinización se torna obligatorio para poder ser reconocida como parte de la institución, ya que se muestra como la única forma de estar en la Escuela, y cuando las mujeres notan dicha lógica la aceptan y deciden permanecer en la misma. De esta manera se empiezan a asumir en códigos de fuerza, rudeza y valor que promulga la institución, dejando a un lado, de manera obligatoria, códigos femeninos contrapuestos como la debilidad, suavidad y la prudencia. Este proceso es conocido por las chicas como “tener carácter”, o “formar un carácter”.

El tener carácter, además de ser una asunción por parte de las chicas, es resultado de un aparataje educativo que se encuentra enfocado en crear oficiales militares masculinizados. En este sentido las mujeres deben dejar a un lado actitudes como llorar y quejarse pues la figura de masculinidad hegemónica que la institución reproduce, niega toda clase de sentimientos. Esto se refleja claramente desde el mismo ingreso a la institución, cuando en el primera año de estudio por medio de la primera etapa llamada “el reclutamiento”, son promulgados dichos valores masculinos.

Esta etapa tiene como consecuencia la aprensión de códigos de un nuevo sistema de disposiciones, es decir de un nuevo habitus, de uno militar. Para los chicos los ideales del masculino se exacerban, mientras que en las chicas se sobre-escriben códigos que no necesariamente poseen, pues todos estos responden a estructuras subjetivas masculinas.

Este periodo, aunque temporalmente no consta de una larga duración, se da de manera violenta hacia las chicas y chicos de la ESMIL. Es por esto que el reclutamiento es reconocido como una fase que da paso a un momento de quiebre y re-significación para la constitución de las chicas. De esta manera, a lo largo de la investigación se encontraron frases como “cuando entras y subes al terreno, te cambian la vida”; “cuando estas en Pucará²⁰ te conviertes en una persona diferente” o “después del reclutamiento eres otra”, que evidencian notoriamente un antes y un después en su

²⁰ Nombre con el que se conoce al lugar donde se realiza la etapa de “reclutamiento”. Se encuentra ubicada a unos kilómetros de las instalaciones principales de la Escuela.

constitución subjetiva. Este quiebre es crucial para que un nuevo habitus se establezca en cada una de las chicas.

No obstante, es necesario recordar que el habitus es el producto de una historia individual, en donde cada agente traza su propia trayectoria, pues las experiencias se muestran como la base para la reestructuración constante del habitus. Esto, según Bourdieu, tiene un particular énfasis cuando se trata de la intervención de la acción ejercida por establecimientos educativos: “el habitus transformado por la acción de la escuela, diversificado él mismo, es a su vez la base de todas las experiencias subsecuentes (...) y así sucesivamente, de reestructuración en reestructuración” (Bourdieu y Wacquant, 2008: 174-175).

Continuando con el análisis, al finalizar esta primera fase que enseña básicamente el “cómo ser militar”, donde se dan procesos que disciplinan directamente al cuerpo (con rutinas contundentes de ejercicio diario y un régimen específico de alimentación) y a toda la estructura mental (con la aprensión de conocimientos básicos en la milicia como la jerga, las formaciones militares, posturas y comportamientos deseables), el nivel de intervención evidente por parte de las autoridades pedagógicas baja considerablemente, ya que si bien es cierto existe una continuidad de un régimen violento y disciplinario, este es mucho más manejable y menos coercitivo para con las estudiantes.

Es así que el uso de la violencia palpable, visible y explícita cesa, dando paso a la violencia simbólica en la institución. Esta violencia simbólica, tal y como Bourdieu lo establece, se va desarrollando bajo la figura de la cotidianidad, de manera que son consideradas acciones naturales, indiscutibles a un orden. De esta manera se puede evidenciar la puesta en escena de la acción pedagógica como el proceso de enseñanza por medio del uso de la violencia simbólica.

De esta manera la interpelación al sujeto producida en la etapa, de tan solo tres meses, constituye la base estructural en la cual se basará la formación de las chicas en los siguientes cuatro años: “lo que te enseñan en el reclutamiento es la clave para todo lo que vas a vivir en el día a día aquí en la Escuela”. Es evidente, y basándonos en el trabajo en torno a la acción pedagógica de Bourdieu, que el trabajo pedagógico en la etapa de reclutamiento logra establecer un habitus de llegada o adquirido, reemplazando al habitus de origen en las chicas.

Dicha masculinización se inscribe no solo en el sistema de percepciones, acciones y pensamientos, sino que también se hace cuerpo, es decir que se puede divisar en las mujeres físicamente la acción

pedagógica marcada, tal como lo dice Bourdieu haciendo alusión a los cuerpos como depositarios de códigos sexuales. En este sentido todas las chicas van experimentando cambios físicos como el alza de peso, aumento en la talla o el crecimiento de masa muscular.

Sumado a esto, se dan cambios a nivel hormonal. El cuerpo es sometido a grandes cantidades de ejercicio y de esfuerzo físico por lo que se generan interrupciones constantes en lo que respecta al periodo de las chicas. Es clave comprender que aquí dicho corte del periodo menstrual es tomado como un proceso “normal” como nos dice una de las chicas: “afuera si no te baja te asustas, pero acá adentro es normal y eso te explican desde que entras a la Escuela para que no andes preocupada”. Este discurso de normalidad es legitimado por discursos médicos, los cuales aseguran que la fuerte cantidad de ejercicio que desarrollan las chicas es el causante de esta variación en los periodos menstruales. Y es así que es aceptado como una verdad indiscutible.

De esta manera y considerando el marco teórico, la transformación del cuerpo se muestra como una base corpórea muy conveniente y necesaria ya que reafirma de forma visible la dominación de lo masculino sobre lo femenino, teniendo en cuenta que lo establecido para el cuerpo de la mujer, es decir un cuerpo estilizado, sin musculatura en conjunto a posturas dóciles y frágiles, es opuesto a la construcción del cuerpo producido por la Escuela.

Los cambios a nivel hormonal pueden ser traducidos como uno de los procesos de disciplinamiento del cuerpo más violentos simbólicamente, pues el ciclo menstrual es relacionado directamente con la idea de la feminidad. Este proceso bajo los enunciados de Foucault es nombrado como la construcción de cuerpos dóciles, que basándose en un aparataje institucional y bajo un discurso de verdad o legitimidad, construyen cuerpos funcionales al poder.

3.2. Masculina en espacios exclusivos

Aunque se observa de manera necesaria que para validar su presencia en la Escuela la mujer deba masculinizarse, no necesariamente traslada esta estructura subjetiva a espacios privados. Cuando se habla de espacios privados se hace referencia principalmente al hogar y conjuntamente a las relaciones que se desarrollan bajo una índole personal, es decir con su familia, con su pareja y, en este caso, con sus amigos civiles.

A pesar de tener un sistema de disposiciones militares, que necesariamente denota códigos masculinos, las cadetes mujeres realizan una separación y una asociación de estructuras subjetivas en relación a los espacios en los que se encuentran. Por lo que la masculinidad se ve reflejada en el espacio público o dentro de la Escuela, mientras que la feminidad se pone en marcha en espacios privados o en el hogar.

Esto responde principalmente a que estos espacios privados no exigen masculinización alguna para tener un lugar y reconocimiento, por el contrario, si no se muestra esta parte femenina y se mantienen estos códigos masculinos existe una suerte de rechazo por parte de este otro más íntimo. En una de las entrevistas, una de las chicas expresó que trasladó algunas actitudes, como los gritos o los mandatos hacia sus hermanos y que como respuesta de aquella actitud hubo un malestar por parte de los mismos, ya que su mamá de manera muy expresa le pidió dejar ese carácter cuando se tratara de la familia. Esto tiene como consecuencia no solo el malestar del otro sino también el propio de las chicas quienes, con un habitus diferente, experimentan un distanciamiento en cuanto a comportamientos y códigos que responden a ordenes simbólicos desiguales, provocando un no sentido de pertenencia con su familia.

De la misma manera se da en las relaciones establecidas con las parejas de las chicas, en estas en especial se debe tornar muy visible el traspaso en su estructura subjetiva de masculino a femenino. Ya que, al considerar los roles de la pareja, las mujeres cadetes tienen la tendencia de ubicarse en relaciones donde los hombres mantienen la figura dominante masculina y por ende la mujer tiene a cargo el rol de dominada. Es por esto que la mayoría de las chicas consideran fundamental el hecho de “mantener su lado femenino”, para poder desarrollar su vida civil de manera “normal”. En los casos de relaciones sentimentales que se mantienen como “informales”, las chicas también deben mostrarse como femeninas, ya que de esta manera el momento del cortejo resulta con mayor facilidad.

De esta forma, tanto en los espacios militares institucionales como en los espacios privados en la vida civil de las chicas, existen exigencias actitudinales provocando que las mujeres cadetes se mantengan en un vaivén entre la feminidad y la masculinidad, tal y como refleja una de las frases utilizadas por una chica en una de las entrevistas: “cuando se sale franca hay que actuar diferente de cómo se es aquí”.

El papel activo de la institución en dicho vaivén entre la feminidad y la masculinidad de las chicas es notorio. La Escuela funciona como una estructura objetiva que exige y reafirma posturas masculinas dentro de sus instalaciones, al mismo tiempo que reafirma la postura femenina de la mujer siempre y cuando esta se de en la vida civil, como se lo puede ver al momento de usar la frase “antes que ser militares, son mujeres”, mencionada por los y las instructoras al momento de las salidas de fines de semana, específicamente haciendo referencia al uso obligatorio de maquillaje.

La justificación de la institución alude al principio de buena representación trasladada a la vida civil. Esta acción en si se muestra contradictoria a lo reproducido por la institución dentro de sus instalaciones ya que bien podrían utilizar las chicas maquillaje dentro de la Escuela, pero su uso se destina únicamente al momento de salida y de entrada o “recogida” de las chicas a la institución. De este modo el proceder institucional va creando el orden de las cosas con el que deben manejarse las chicas dibujando líneas claras divisorias de espacios sexuados.

Cabe recalcar que en la presente investigación existieron pocos casos en los cuales las chicas se encuentran masculinizadas en los espacios que no pertenecen a la institución. Estos casos se mostraron, en su mayoría, en las chicas que tenían menos tiempo en la institución. Siguiendo la lógica bourdiana, se podría entender que en este momento la acción pedagógica está en su clímax, por lo que de manera más fácil se reproduce en esferas por fuera de la institucional. En estos casos el factor de tiempo se muestra como crucial ya que, al no tener mucho tiempo de convivencia con este otro íntimo, tanto de lado del otro como de las chicas no sienten un malestar prolongado. Por lo que esta condición objetiva forma estructuras objetivas que ayudan a que puedan ser masculinas las chicas en estos primeros momentos en la esfera privada.

Conforme pasa el tiempo, y esto significa convivir más con el otro íntimo en fines de semana, feriados o vacaciones, en estas relaciones se vuelve más pronunciado el malestar. Es así que las chicas, como respuesta ante este, generan una estrategia clave que consiste en la separación de espacios entre civil y militar. Desde la lectura de Bourdieu, esta separación de espacios respondería a la dinámica de campos sociales en los cuales interactúan los agentes. De manera que en cada uno de estos campos los agentes, en este caso las chicas, deban cumplir con una serie de especificaciones en cuanto a sus sistemas de creencias que ponen las pautas para mantenerse en el

juego de dicho campo, en otras palabras, deben manejar las prácticas del habitus que ponen en práctica teniendo en cuenta los espacios o campos en los cuales se encuentren presentes.

De esta manera se puede ver también que, en los espacios privados, que vendrían a ser los espacios civiles, las chicas tienden a exacerbar su feminidad. Específicamente si tomamos en cuenta la producción estética que las chicas tienen en cuanto a sus cuerpos (cabello, rostro y uñas) en conjunto con su vestimenta. Las chicas al salir “aprovechan el tiempo” en cuanto a la producción de su cuerpo. La cantidad de tiempo que las chicas utilizan para producirse, va incrementando conforme pasa el tiempo que permanezcan en la Escuela. Es así que las chicas de primero tienen una producción casi nula en sus espacios privados mientras que las chicas de cuarto se esmeran por crear una imagen prolija de su cabello, sus uñas, su rostro y su vestimenta que genere una imagen femenina.

Al considerar que las chicas se encuentran inversas en un habitus militar adquirido, hay que tomar en consideración que la irritación que tienen por parte del otro íntimo es un factor que influye en cuanto a su exacerbación de su feminidad en los espacios privados, pero el deber ser otorgado por la institución se mostraría como el responsable fundamental de dicha exacerbación. Esta afirmación se encuentra sustentada en que las chicas mantienen esquemas subjetivos basadas en la lógica de orden y cumplimiento de tareas, que es dado como resultado del disciplinamiento aprendido en la Escuela. Entonces enunciar la orden “primero mujeres antes que militares” por fuera de las instalaciones, las chicas están construidas de tal manera que sus acciones respondan a dichas mandatos.

Es así que existe todo un aparataje institucional basado en un proceso educativo, en conjunto con exigencias por parte de la relación con el Otro íntimo, que funciona como responsables de esta separación de espacios manteniendo esta dicotomía masculino y femenino en las cadetes mujeres.

3.3. Sobre la jerarquía

Un tema que se volvió de interés en la investigación es cómo incide el género en cuanto a la representación simbólica de la jerarquía en la ESMIL. Uno de los elementos más importantes en la constitución de una institución militar es el establecimiento y la continuidad de la jerarquía. La jerarquía se muestra cómo uno de los pilares que mantienen la estructura en sí de la milicia ya que

simbólicamente es la responsable de mantener su estructura organizacional. Esta jerarquía está dada de dos maneras por su pertenencia hacia un curso superior y por el aprovechamiento académico, como se lo describe en el anterior capítulo.

Por otra parte, en la Escuela existe la sobrevaloración de los valores masculinos y la desvalorización de los valores femeninos. Esta valoración, forjada bajo una estructura masculina dominante, pone de entrada a la mujer en una posición de desventaja, posición que técnicamente desaparece cuando la mujer va adquiriendo códigos masculinos.

Aunque dicho proceso de masculinización otorga legitimidad a la presencia de la mujer en la institución, no significa que necesariamente se inserte por completo a la lógica de la institución, específicamente a ser acreedoras de los beneficios que conlleva una posición de poder en la pirámide jerárquica que se maneja en la Escuela.

En la investigación, se pudo percibir que no se puede superar el obstáculo que provee el sistema heteropatriarcal que pone las bases para la dominación de lo masculino sobre lo femenino. La base biologicista, donde el cuerpo en conjunto con su genitalidad otorga el género, sin considerar a esta como una construcción cultural, al mismo tiempo que es este mismo género el otorga una posición de poder es visible en la Escuela. Las mujeres y hombres que ingresan a la institución son agentes que se encuentran en estructuras que responden a la dominación masculina, por lo que el empoderamiento de las mujeres (masculinizadas) implica una problemática para dicho sistema de dominación.

Cuando las mujeres se abren paso en espacios masculinos, los puestos que asuman se lleguen a feminizar, que dentro de la lógica de dominación masculina no significa otra cosa que devaluarse. Esto es lo que sucede en el caso de las mujeres en la Escuela Militar. Las chicas en sus entrevistas comentan sobre la relación con sus “subordinados”, aunque no con una connotación molesta, que las ven como figuras más apacibles, con las cuales “se puede conversar” y explicarles o justificarse en caso de tener algún problema, en otras palabras, las chicas vienen a ser tomadas como una figura materna²¹, el rol por excelencia asignado a las mujeres. Esto genera un quiebre con la concepción

²¹ Figura que cumple el rol de la comprensible, la que enseña con ternura que se contrapone a la idea del padre incomprensible y el que enseña con dureza.

tradicional de autoridad, que no da cabida a un acercamiento de tipo horizontal en la relación dominador/dominado.

Al mismo tiempo la relación jerárquica con sus autoridades inmediatas, con sus iguales o con sus subordinados se ve afectada de alguna manera por errores de tipo moral que para nada tiene que ver con lineamientos o estructuras organizacionales pero que si responden a esquemas de dominación donde como una forma de rechazo ante las mujeres empoderadas se crean estrategias de ataque ante tal reordenamiento de la lógica de dominación. Tal como nos dice una de las chicas de la Escuela: “cuando una mujer se equivocas aquí en la Escuela todos te caen, quedas mal con tus compañeros, con los instructores hasta con los reclutas y ya no tienes el mismo respeto, así no seas tú quien lo hizo generalizan y pagamos todas”.

Si bien es cierto que la jerarquía puede ser de alguna manera modificada por faltas disciplinarias, estas están reguladas bajo reglamentos disciplinarios que tienen bien estipulado casos específicos de su aplicación. Pero en este caso el “no tener el mismo respeto” no se basa en faltas a tal reglamento, por el contrario, son asunciones morales que desprestigian la posición de las chicas en la institución. En el caso de que los hombres cometan faltas morales, estas acusaciones no son generalizadas hacia todos los chicos de la Escuela, mientras que, en caso de las mujeres, cualquier tipo de error moral que se cometa, se lo considera como un antecedente.

El imaginario en cuanto a jerarquía en relación con el género revela que aún existen muchos desafíos para la institución en cuanto a una inclusión deseada de la mujer. Ya que, aunque consta con un discurso en conjunto con intentos institucionales por lograr dicha inclusión deseada, no tienen el efecto anhelado en la puesta en práctica en la cotidianidad, es decir que no se logra una verdadera inclusión de la mujer. Pero, ¿existe alguna forma institucional por medio de la cual se logre esta deseada apertura? Considerando que los intentos institucionales se muestran como improductivos ante la construcción de la Escuela como un espacio de convergencia entre figuras masculinas y femeninas.

La matriz cultural ecuatoriana, se encuentra todavía muy interpelada por la división sexual del trabajo, la cual no permite dar paso a sus instituciones en son de cambiar sus estructuras guiadas por el hetepatriarcado. Al contrario, son estas mismas instituciones las encargadas de seguir reproduciendo la lógica hegemónica de la dominación masculina.

El primer paso para poder adecuar estas estructuras sería entonces asumirse y reconocerse dentro de ellas, entendiendo así las lógicas que se encuentran naturalizadas. Esto puede resultar un ejercicio práctico complejo, pero no imposible. De igual manera este proceso de reflexión podría tener un mejor resultado si se encontrara acompañado de un proceso de re-pensamiento acerca del orden jerárquico establecido entre géneros.

Así se puede observar que inclusive cuando exista la masculinización por parte de las chicas, en conjunto con la reproducción de prácticas realizadas lo más cercanas al deber ser estipulado por la institución, la jerarquía responde no solo a ordenamientos institucionales, sino que también responde a cortes de género. En otras palabras, la masculinización de las mujeres en la Escuela funciona en cuanto a estrategia de entrada, pero no como una estrategia que garantice los mismos puestos obtenidos por sus iguales masculinos.

CONCLUSIONES

- Los aportes de Bourdieu resultaron de gran ayuda para lograr entender la problemática a nivel teórico ya que sus nociones de habitus, campo social y acción pedagógica formaron la estructura que se utilizó a lo largo de la investigación, es especial la noción de la trayectoria del habitus pues esta funcionó como línea conductora para la lectura sociológica que pretende el presente escrito.
- En cuanto a la lectura de género, la propuesta de Bourdieu también se mostró pertinente, en cuanto a categorías como dominación masculina y la estructura de la división sexual del trabajo para el entendimiento del caso de estudio. Sin embargo, categorías como masculinidad hegemónica, en la teoría de Connell, construyeron un referente para alcanzar el ideal de soldado que se vuelve corpóreo en las chicas que pertenecen a la institución. Por último, los aportes de Foucault fueron clave para leer la estructura de poder que se mantiene en la institución hecha cuerpo.
- Los resultados obtenidos en el trabajo de campo logran dar respuesta a la hipótesis planteada. Es así que existe la masculinización de las mujeres en la Escuela Superior Militar “Eloy Alfaro”. Esta estrategia de masculinización se muestra como la única vía por la cual se es parte de dicha institución. De esta manera se reafirma el sistema heteropatriarcal, donde de manera implícita se da la dominación de lo masculino sobre lo femenino, a tal punto de no permitir la incidencia de codificaciones femeninas en instituciones tradicionales masculinas.
- La fase de reclutamiento se muestra como fundamental para formar la malla de significaciones que constituye la construcción de subjetividades de las chicas que conforman la Escuela Militar, además en esta fase se evidencia la construcción de cuerpos dóciles ya que son transformados y perfeccionados para el desenvolvimiento de la institución militar.

- Tras la investigación de campo, se observa la importancia que tienen los diferentes espacios en la estructuración de la subjetividad. Si bien existe una masculinización por parte de las mujeres que estudian en la institución, esta se muestra como una estrategia que funciona en relación con los espacios en los cuales interviene. Es así que, en los espacios públicos, obligatoriamente deben mostrar su masculinización mientras que en los privados responden a códigos femeninos. Es así que se nota por parte de las chicas una exacerbación en cuanto a su feminidad en sus espacios privados. Como se aclaró en la investigación, la institución forja bases para afirmar esta división sexuada de espacios.

- A pesar de que las mujeres pasan por un proceso de masculinización, para ser parte de la institución, estas no adquieren los beneficios de sus compañeros hombres, es decir no basta con que la mujer se masculinice para un pleno ingreso a la institución. Esto se ve reflejado, como se lo explicó en el capítulo tercero, en cuanto a la jerarquía que detentan las mujeres, esta se encuentra marcada en función del género biológico de los cadetes. Siendo así que una mujer puede encontrarse en un puesto jerárquico alto pero no llegan a tener la distinción que esta supone. Esta jerarquía que responde a una lógica de género, de dominación masculina, se visibiliza en prácticas cotidianas, ejercidas por los mismos cadetes e instructores, que son sus autoridades inmediatas superiores. Aunque existe el esfuerzo institucional en donde no hay discriminación en cuanto a género para poder detentar un poder jerárquico, esta se muestra como insuficiente para que en las prácticas cotidianas la mujer este en el mismo pedestal que el hombre.

- Si bien es cierto que la Escuela funciona como una institución de educación superior responsable de formar tanto académica como subjetivamente a las chicas, en el trabajo de campo se pudo apreciar que el aprendizaje que se lleva el protagonismo, a lo largo de los cuatro años, es sin lugar a duda el subjetivo. Ya que es esta educación la que permite formar a sus miembros bajo el ideal de la masculinidad hegemónica, principio por excelencia de la figura del guerrero.

- A nivel metodológico, se muestra como una falencia la selección de herramientas metodológicas que ayuden a hacer el proceso de recolección de información más llevadero. Para futuras investigaciones, de manera personal, se debe poner más énfasis en cuanto a la selección de las mismas.
- Finalmente, el objetivo de la investigación que era evidenciar el tipo la transformación en la estructura subjetiva de la mujer dada por su proceso de adaptación al habitus en una institución militar, fue cumplido a través de la investigación bibliográfica y el trabajo de campo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aedo Henríquez, A. (2014). El habitus y la movilidad social: de la modificación del sistema de disposiciones a la transformación de la estructura de clases. *Revista de Sociología*, 57-75.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. España: Anagrama S.A.
- Bourdieu, P. (2001). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona Abierta*, 94-95.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Mexico: Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cartagena, L., & Herrera, F. (1993). *Conveniencia del sistema de reclutamiento de la mujer en la FAE*. Quito: Academia de Guerra de la Fuerza Aérea Ecuatoriana.
- Centro de Estudios Históricos del Ejército. (2012). *Reseña Gráfica Histórica de la Escuela Superior Militar "Eloy Alfaro"*. Quito: Imprenta Full Color.
- Comando de Educación y Doctrina. (2009). *Reglamento de Uniformes y Distintivos de la Fuerza Terrestre*. Quito, Ecuador: Instituto Geográfico Militar.
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. Mexico D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México.
- Cuesta Albuja, M. B. (2008). *La mujer en las Fuerzas Armadas y Policía: una aproximación de género a las operaciones de paz*.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Foucault, M. (2006). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXII.

Maldonado Gómez, M. C. (2003). A propósito de La dominación masculina de Pierre Bourdieu. *Revista Sociedad y Economía*(4), 69-74.

Meza, G. (2004). *Rol de la mujer en las Fuerzas Armadas del Ecuador y su participación en las actividades militares. Programa de Política, Seguridad y Democracia; FLACSO - Sede Ecuador*. Quito: FLACSO.

Perez, L. (1 de Junio de 2017). Entrevista a Luis Perez. (N. D. Ruales, Entrevistador)

Vásquez C., F. L. (2006). *ESPE*. Obtenido de <http://desd.espe.edu.ec/grado/licenciatura-en-cinencias-militares-esmil/>

ANEXOS

- ANEXO 1. Malla curricular de la formación de los cadetes de la ESMIL

1era. ETAPA DE FORMACIÓN	2da. ETAPA DE FORMACIÓN	3ra. ETAPA DE FORMACIÓN	4ta. ETAPA DE FORMACIÓN
I CURSO MILITAR	II CURSO MILITAR	III CURSO MILITAR	IV CURSO MILITAR
Comanda una unidad tipo pelotón o similares, en operaciones bélicas y no bélicas, bajo los preceptos doctrinarios vigentes con patriotismo, valor, decisión y alta eficacia y eficiencia acorde a la situación.			
Administra el talento humano y los diferentes recursos materiales y financieros de su reparto, asignadas de acuerdo a su nivel, bajo principios técnicos, éticos y estándares de calidad.			
Desempeña la función de docente-instructor, en las unidades e institutos educativos de las Fuerzas Armadas y otras, con bases pedagógicas modernas e innovadores, enmarcado en las normas y leyes vigentes en beneficio de su unidad o institución.			
Representa, al Comandante, a su unidad e institución en aspectos militares, culturales, deportivos, sociales, cursos de desarrollo personal, actividades de apoyo a la comunidad a nivel nacional e internacional respectivamente, manteniendo el prestigio institucional con ética e integridad.			
	PROYECTO INTEGRADOR I	PROYECTO INTEGRADOR II	
	OPERACIONES MILITARES I	OPERACIONES MILITARES II	
	SEGD-23036	SEGD-33300	
	32	32	
	2	2	
I CURSO MILITAR	II CURSO MILITAR	III CURSO MILITAR	IV CURSO MILITAR
DOCTRINA BÁSICA	EMPLEO DEL PELOTÓN DE FUSILEROS	EMPLEO DEL PELOTÓN DE FUSILEROS II	OPTATIVAS
80	80	80	272
SEGD-13019	SEGD-33001	SEGD-23202	17
5	5	5	
INSTRUCCIÓN INDIVIDUAL DE COMBATE	PROCESO DE LIDERAZGO DE TROPAS	EMPLEO DEL NÚCLEO DE TAREA EN OPERACIONES DE DEFENSA INTERNA	FUNDAMENTOS DE PLANA MAYOR
176	80	80	32
SEGD-13022	SEGD-23031	SEGD-33005	SEGD-43004
11	5	5	2
NAVEGACIÓN TERRESTRE	COMUNICACIONES	EMPLEO DEL PELOTÓN POLICÍA MILITAR	
96	32	32	
SEGD-13024	SEGD-23001	SEGD-33006	
6	2	2	
SIMBOLOS Y ABREVIATURAS MILITARES			MONTAJE DE EJERCICIOS TÁCTICOS
64			32
SEGD-13025			SEGD-43012
4			2
INSTRUCCIÓN FORMAL	EXPLOSIVOS	ORGANIZACIÓN DE ARMAS Y SERVICIOS	
48	48	32	
SEGD-13021	SEGD-13005	SEGD-33011	
3	3	2	
	ARMAS DE APOYO Y TIRO I	ARMAS DE APOYO Y TIRO II	
	48	48	
	SEGD-15017	SEGD-33002	
	3	3	
LEGISLACIÓN MILITAR I	LEGISLACIÓN MILITAR II		
48	48		
SEGD-13023	SEGD-23007		
3	3		
	HISTORIA MILITAR UNIVERSAL	HISTORIA DE LIMITES Y DERECHO TERRITORIAL	HISTORIA MILITAR ECUATORIANA
	48	48	48
	SEGD-13077	SEGD-33096	SEGD-43005
	3	3	3
	DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO Y DERECHOS HUMANOS	OPERACIONES DE PAZ	
	48	32	
	CHUM-12043	SEGD-33012	
	3	2	

